FUNDAMENTELE PEDAGOGIEI

Lect.univ.dr. Voinea Mihaela

Introducere

Disciplina ”Fundamentele pedagogiei” este una din disciplinele care constituie ”nucleul tare” al pregătirii psihopedagogice al oricărui cadru didactic.

Cursul de faţă se adresează studenţilor care se pregătesc pentru cariera didactică şi urmăreşte crearea unei baze solide de competenţe ce pot fi dezvoltate ulterior. Se doreşte atât familiarizarea cursanţilor cu domeniul vast şi complex al educației, cât și sensibilizarea acestora asupra unor probleme critice ale școlii, cum ar fi relația de interdependență dintre formele educației, funcțiile și conținuturile educației; schimbările din domeniul educației și factorii individuali și organizaționali ai schimbării; statutul cadrelor didactice în societatea cunoașterii.

Materialul a fost elaborat astfel încât să răspundă atât nevoii de cunoaştere (prin prezentarea unor opinii, teorii sau puncte de vedere ştiinţifice diferite) cât şi celei de formare (prin solicitarea unor interpretări personale, realizarea de comparaţii sau eseuri).



Obiectivele cursului

Studenţii, la sfârşitul cursului, vor fi capabili să:

- utilizeze corect în contexte diferite termenii pedagogici;
- analizeze critic diferite teorii/opinii privind educaţia;
- evalueze importanţa educaţiei permanente şi a autoeducaţiei în societatea cunoaşterii şi comunicării;
- argumenteze necesitatea reformei învățământului;
- argumenteze necesitatea reconsiderării competențelor didactice din perspectiva noilor solicitări a societății cunoașterii;
- dezvolte o atitudine pozitivă şi responsabilă faţă de cariera didactică.



Competenţe conferite

- Utilizarea critică a conceptelor, teoriilor și principiilor pedagogice în diferite contexte școlare și nonșcolare adaptate specifcului psihologic al grupului țintă;
- Formarea unor moduri operaţionale de gândire pedagogică în problemele de conţinut ale domeniului disciplinei,
- Structurarea unei concepţii pedagogice ce guvernează o învăţare constructivă şi o gândire pedagogică cu trei niveluri: comprehensiv, critic şi creativ;



Resurse şi mijloace de lucru

Metodele indicate pentru parcurgerea cursului:

- lectura;
- reflecţia;
- conversaţia euristică;



Structura cursului

Cursul conţine următoarele unităţi de învăţare:

1. Sistemul ştiinţelor educaţiei
2. Educaţia, obiect de studiu al ştiinţelor educaţiei.
3. Educabilitatea. Factorii fundamentali ai educabilității
4. Formele educației și funcțiile educației. Mediile educaționale și impactul acestora asupra dezvoltării ființei umane
5. Educaţia şi problemele lumii contemporane. Educaţia permanentă. Autoeducația
6. Structura educației
7. Componentele/dimensiunile educației. Conținuturile educației
8. Noile educații - conținuturi particulare ale educației
9. Sistemul de învățământ. Schimbare și inovare în sistemul de învățământ
10. Statutul profesional al cadrului didactic în societatea cunoașterii

Temele de control sunt formulate în următoarele unităţi de învăţare: ***U4, U8.***



Cerinţe preliminare:

Disciplinele necesare :

Discipline deservite: Teoria și metodologia currciculumului, Teoria și metodologia instruirii, Teoria și practica evaluării, Fundamentele psihopedagogiei speciale,



Durata medie de studiu individual

Fiecare UI necesită un timp de studiu individual 2-3 ore.



Evaluarea: Nota finala cuprinde:
- notele din cadrul autoevaluărilor pe parcurs (2 teste grila) din U3, U4-10%
- temele de control, la alegere, din unităţi U 4 şi U 8 – 40%
- examen scris – 50%

Chestionar evaluare iniţială

Plecând de la propria experienţă, apreciați valoarea de adevăr a următoarelor afirmații:

1.	Orice influență din mediu este educativă.	A	F
2.	Orice om este educabil într-o anumită măsură.	A	F
3.	Educația este o activitate specific umană.	A	F
4.	Omul devine om prin educație.	A	F
5.	Educația serealizează în sșcoală, familie, societate.	A	F
6.	Educația este un proces continuu.	A	F
7.	Oricine poate educa pe altcineva.	A	F
8.	Autoeducația este cea mai eficientă formă a educației.	A	F
9.	Educația unui om nu depinde de societatea in acre el trăiește.	A	F
10.	Școala oferă educație de calitate.	A	F

Unitatea de învăţare 1. De la pedagogie la sistemul științelor educației

Cuprins



1. Introducere

Cursul de față este o introducere în problematica educației cu accent pe ideea evoluției acestei discipline de la abordarea empirică specifică primei etape a constituirii sale, până la sistemul științelor educației de azi.



1.2. Obiectivele unităţii de învăţare

La sfârșitul acestui curs, studenții vor fi capabili să:

-să explice evoluția termenului de ”pedagogie”;

-să descrie două impediemente ale afirmării pedagogiei ca știință;

- să exemplifice trecerea de la pedagogie la sistemul științelor educației;

-să argumenteze necesitatea constituirii sistemului științelor educației.



Durata medie de parcurgere a primei unităţi de învăţare este de 2 ore.

Motto: ”*Deși este un cuvânt deseori utilizat, nu se știe ce înseamnă de fapt pedagogia. O știință, o artă, o tehnologie, o filosofie morală sau un set de doctrine normative?*”

(Bârzea, 1998, p.25)

1.3. Evoluția conceptului de pedagogie

Termenul de *pedagogie* invită mereu la reflecție deoarece, așa cum remarcă C. Bârzea, în lucrarea intitulată ”Arta și știință educației”, traversează o criză de identitate.

Ce este pedagogia? Este artă, este știință, este și artă și știință? Dar mai este termenul de *pedagogie* la modă? Nu pare el sa fie înlocuit cu cel de ”științe ale educației”? Iată câteva întrebări la care încercăm să oferim posibile răspunsuri, care să ofere o viziune cât mai realistă asupra problematicii complexe pe care o desemnează termenul de *pedagogie.*

Pedagogia este o ştiinţă ce face parte din categoria ştiinţelor socio-umane, având ca obiect de studiu educaţia. Ea s-a născut ca o interogaţie asupra fenomenului educaţional, ajungând să-l cerceteze din diverse puncte de vedere şi să descopere legităţile care îl guvernează, devenind deopotrivă ştiinţă explicativă şi normativ-prescriptivă. Aşadar, această ştiinţă dialoghează cu realitatea educaţională, o chestionează şi o analizează, dar ţinteşte şi idealul, edifică şi sugerează ceea ce merită şi poate fi concretizat (Cucoş, 1996, p.19).

Din punct de vedere etimologic, termenul de “pedagogie” derivă din grecescul *paidagogia* (pais, paidos = copil; agoge = a conduce), care ar însemna conducerea copilului.

În literatura anglo-saxonă, întâlnim doar termenul de “education” (educaţie), care desemnează atât acţiunea de formare a omului, cât şi ştiinţa care studiază această procesualitate.

Câteva definiții oferite pedagogiei reflectă mult mai bine ideile prezentate anterior:
Pedagogia este ”*o știință socială cu statut academic ce studiază educația ca proces de perfecționare a omului (...), cu un obiect propriu de cercetare (educația), pe care îl examinează sub un unghi particular printr-un sistem de cunoștințe și metode proprii*”. (Dicționar de pedagogie contemporană,1969, p.202)

Pedagogia este ”*știința educației care îndeplinește patru obiective: descrie procesele de educație, instruire și instrucție; interpretează programele și teoriile despre educație sub aspect ideologic, științific, politic și educativ; analizazează organizarea și relațiile umane în cadrul proceselor educative, observând efectele educației; explică noțiunile fundamentale și analizează teoretic evoluțiile sociale*”. (Schuab , Zenke, 1995; , 2001, p.206)

Pedagogia este ”*știința ce are ca obiect de studiu specific educația, explicată și interpretată printr-o metodologie specifică, ordonată și reglementată printr-o normativitate specifică*” (Noveanu, 2008, vol.II, p.253)

Dacă, iniţial obiectul de studiu al pedagogiei era educaţia copilului, în prezent aceasta a devenit educaţia omului tuturor vârstelor şi tuturor categoriilor sociale. Istoria pedagogiei se remarcă prin efortul (specific oricărei științe socioumane) de a se desprinde de flosofie şi de a deveni știință de sine stătătoare, care să satisfacă criteriile specifice unei științe mature/pozitive, în accepțiunea filosofului Auguste Comte:

- obiect de studiu;
- metode proprii de cercetare;
- legi sau principii.

În decursul istoriei, pedagogia a evoluat ascendent, parcurgând mai multe etape (C. Cucoş, 2000, p. 19-20):

a. Pedagogia populară, care cuprinde un cumul de observaţii, generalizări/abstractizări spontane, exprimate în proverbe, sentinţe empirice.

b. Pedagogia filosofică. Este vorba de o formă a pedagogiei bazată pe reflecţie, pe deducţie filosofică, pe intuiţii uneori geniale ale marilor gânditori, precum Heraclit, Socrate, aristotel. De exemplu, sugestivă pentru această perioadă, este teza filosofului grec Platon, conform căreia educaţia este o “răsucire” a omului către lumină, smulgerea lui din lumea umbrelor (a ignoranţei) şi urcuşul către soare (cunoaştere). Această teză este prezentată în ”Mitul peşterii”, o simbolică sugestivă pentru ce înseamnă efortul de a deveni prin educaţie. Arta răsucirii „*pune problema, in ce fel se va obţine transformarea cea mai rapidă şi mai eficace a sufletului*.”(apud. Cucoş, 2000, p.17) Platon susţine teza nevoii asistării şi intervenţiei din partea educatorului prin identificarea şi potenţarea registrului spiritual în perspectiva devenirii şi autodevenirii.

c. Pedagogia experimentală. S-a dezvoltat în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, când în locul deducţiei se impune studierea faptelor prin metoda experimentală. ”părintele spiritual al pedagogiei experimentaleeste psihologia experiemntală” (E. Meumann,1980,p.43) Din acesată perspectivă, fenomenele educaționale sunt fapte reale care pot fi investigate cu ajutorul metodelor științelor pozitive. ”Rațiunea pedagogiei

experiemntale este deci aceea de a dovedi printr-un demers investigativ pozitiv,utilitatea unor tehnici educative și de a descoperi altele noi” (Nicola, 2000, p.51)

d. *Pedagogia ca ramură disciplinară ştiinţifică* este pedagogia actuală care s-a autonomizat atât de mult şi şi-a perfectat arsenalul investigativ. Cercetarea a dobândit un caracter interdisciplinar şi, totodată s-au intensificat legăturile cu noi domenii precum genetica, cibernetica, politologia, statistica.

Sorin Cristea (2010, pp.26-27) analizează evoluția pedagogiei din perspectivă epistemologică , urmărind drumul pedagogiei de ”știință matură”/”normală ” și identifică trei etape în evoluția pedagogiei:

1. *Etapa preparadigmatiă.* Este etapa anterioară constituirii pedagogiei ca știință matură. Această etapă destul de întinsă, care corespunde perioadei istorice a pedagogiei și presupune acumulări de experiențe care se concretizează ulterior în opera pedagogului ceh –Jan Amos Comenius cu lucrarea sa ”Didactica Magna”-1657.

2. *Etapa paradigmatică este cuprinsă între secolele XVII-XVIII și prima jumatate a secolului XX.* Modelele de abordare a educației propuse sunt raportate la teorii pedagogice specifice aporpiate de stadiul maturizării epistemice. Acestă etapă inițiată de J. A. Comenius, este continuată de **Jean –Jacques Rousseau** prin opera sa în care expuse ideile pedagogice care descriu o nouă paradigmă de interpretare a educației, anume educația conformă cu natura concretă a celui educat. Contrar opiniilor vremurilor sale, care vedeau copilul un adult în miniatură, Rousseau pledează pentru respectarea specificului copilului: *Natura-spune Rousseau- dorește ca înainte de a fi vârstnici, copiii să fie copii.* Acest model paradigmatic bazat pe libertatea celui educat va fi continuat și de alți pedagogic precum: Lev Tolstoi și Ellen Key reprezentanți ai curentului ”educația nouă”. Alte modele paradigmatice sunt orientate în special în direcția dezvoltării unor teorii pedagogice specifice învățământului preşcolar (Frobel, *Educația omului*, 1862) și primar (Pestalozzi, *Cum își crește Gertrude copiii*,1801) sau lecției ca activitate de bază în cadrul procesului d eînvățământ (Herbart, Prelegeri pedagogice,1835). Ultimele decenii ale secolului al XIX-lea și primele decenii ale secolului XX se afirmă paradigme care încearcă să fundamenteze teoriile pedagogice pe anumite științe particulare: etică (Herbart), antropologie (Ușinski), psihologie (Binet, Meuman, Lay, Claparede), sociologie (Durkheim).

3. *Etapa postparadigmatică* se dezvoltă odată cu consolodraea științifică a pedagogiei, dominată de paradigma curriculumui (anticipată de J. Dewey) care pune în centrul educației scopurile și obiectivele, construite la nivelul unității necesare între cerințele psihologice ale celui educat și cerințele societății.

Etapele de mai sus evidenţiază naşterea şi devenirea pedagogiei, devenire ce presupune desprinderea din filosofie şi dobândirea statutului de ştiinţă autonomă iar apoi, evoluţia ei la domenii specifice autonome.

Evoluţia pedagogiei însă nu a fost scutită de anumite dificultăţi şi controverse. De exemplu, Mariana Momanu prezintă "*confuziile şi ambiguităţile în spaţiul pedagogiei*" (2002, pp.11-15) generate de diferite cauze de ordin epistemologic, de ordin istoric, de ordin ideologic şi de ordin semantic.



Exemplu:
"Ambiguitățile semnatice ale pedagogiei se datorează, în parte, specificului limbajului pedagogic: nici o altă disciplină nu dispune de o terminologie cu o circulație atît de mare în limbjaul uzual"-afirma M. Momanu (2002,p.15). Afirmația este îndreptațită dacă ne gandim cate concepte pedagogice s evehiculează zilnic în limbajul cotidian: educație, școală, amunal, profesor, orar, mediu, învățătoare, educatoare, joc, învățare etc.



Realizați o listă de termeni pedagogici pe care îi auziți în limbajul cotidian, într-o zi. Căutați semnificația lor științifică în dicționarul de termeni pedagogici.

1.4. Statutul epistemologic al pedagogiei

S. Cristea descrie două tipuri de cauze care creează dificultăți în afirmarea statutului epistemologic al pedagogiei (2010, pp.17-18). Aceste cauze sunt identificate atât în interiorul cât și în exteriorul domeniului de cercetare. La rândul lor, "*cauzele din exteriorul domeniului sunt particulare și generale, fiind determinate, procesate și amplificate la nivel epistemologic și social*." (2010, p.17)

Cauzele particulare, arată autorul citat, sunt comune tuturor științelor sociale și umane aflate în fața unui paradox epistemologic, anume obiectul cercetării care este simultan și subiect, inițiator activ al cercetării.

La acestea se adaugă și o anumită ambiguitate/imprecizie a limbajului pedagogic utilizat în literatura de specialitate lucuru pe care l-am menționat anterior. De asemenea, utilizarea termenilor pedagogici în limbaj comun (Cât de des auzim folosindu-se expresii legate de educație, învățământ, școală, profesori!) de cele mai multe ori într-o manieră superficială, intuitivă, creează impresia că pedagogia definește termenii pe care oricum toată lumea îi cunoaște! De aceea, ”*saltul de la cunoșaterea comună la cunoașterea științifică pare mai greu de realizat în pedagogie*”. (Cristea, 2010, p.17)

Pedagogul român D. Potolea analizează principalele controverse privind statutul epistemologic al pedagogiei, pronind de la întrebările de mai jos:

a. Pedagogia este o ştiinţă a educaţiei, o ştiinţă autonomă sau nu îndeplineşte rigorile unei teorii ştiinţifice ?

b. Pedagogia este ştiinţă sau artă a educaţiei?

c. Vorbim despre ***o ştiinţă*** a educaţiei sau ***ştiinţe ale educaţiei***?

În ceea ce priveşte prima controversă: contestarea pedagogiei ca ştiinţă s-a făcut în temeiul faptului că ştiinţa are un obiect de studiu bine delimitat, operează cu anumite metode de cercetare şi ajunge la formularea unor legi. Ştiinţa se raportează la o realitate care există, operează cu judecăţi de existenţă, în timp ce pedagogia se raportează la valori, la ***cum trebuie să fie*** educaţia.

Pedagogia nu este o ştiinţă propriu-zisă, pentru că nu este o ştiinţă exactă, afirmau reprezentanții științelor pozitive. Cunoaşterea ştiinţifică presupune precizie, exactitate, certitudine, adevărul pedagogic este relativ, îndoielnic, imprecis. În consecință, multă până la apariția pedagogiei experimentale, statutul științific al pedagogiei a fost contestat.

b. Disputa privind pedagogia ca artă sau ştiinţă, poate fi uşor rezolvată dacă avem în vedere remarca pe care o face pedagogul francez E. Planchard. Acesta atrage atenţia asupra confuziei care se face frecvent între planul practic şi cel teoretic. Pedagogia este ştiinţă pentru că se ocupă cu studiul faptelor educaţionale, dar în domeniul practic este artă. Pedagogia, spunea E. Planchard "*se ocupă cu ceea ce este, cu ceea ce trebuie să fie şi cu ceea ce se face. Este deci ştiinţă descriptivă, teorie normativă, realizare practică*"(1992, p.32)

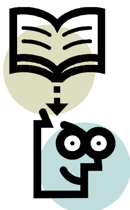
c. În legătură cu ştiinţa sau ştiinţele educaţiei, azi vorbim despre ştiinţe ale educaţiei. Această trecere (de la ştiinţă la ştiinţe) echivalează cu o evoluţie în domeniu. Ed. Claparede

întemeiază la Geneva în 1912 Insitutul de Ştiinţe ale Educaţiei astfel că ştiinţele educaţiei apar, pentru prima oară, în ipostaza de formare interdisciplinară. Totodată, se abandonează demersul monodisciplinar în favoarea abordării pluridisciplinare a educaţiei. Se conştientizează astfel, complexitatea fenomenului educaţional şi necesitatea studierii lui din perspective multiple.

În concluzie, azi vorbim despre ştiinţele educaţiei, care s-au desprins din tradiţionala pedagogie, ştiinţe care se ocupă de fenomenul educaţional în tot ceea ce are el specific.



Dați exemplu și de alte de discipline care se ocupă de studiul educației.



Să ne reamintim...

Pedagogia este ”*știința ce are ca obiect de studiu specific educația, explicată și interpretată printr-o metodologie specifică, ordonată și reglementată printr-o normativitate specifică*”(Noveanu, 2008, vol.II, p.253)

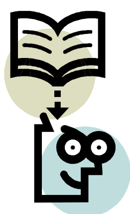
1.5. Sistemul ştiinţelor educaţiei

Subliniem ideea conform căreia trecerea de la știința educației la științele educației, mai corect, *sistemul științelor educației*, reprezintă o evoluție epistemologică a științelor care se ocupă de fenomenul complex al educației dintr-o perspectivă interdisciplinară.

Această abordare sistemică, interdisciplinară care marchează procesul de dezvoltare al pedagogiei, este expresia a două tipuri de evoluții descrise de D. Potolea (2001): **evoluții externe și evoluții interne.**

Evoluţiile externe, consecință a dezvoltării și evoluțiilor științelor socioumane (psihologia, sociologia, filosofia, antropologia, economia, etc.) au constat în apariţia şi dezvoltarea unor noi domenii ale pedagogiei cum ar fi: pedagogia preşcolară, pedagogia şcolară, pedagogia învăţământului universitar, pedagogia specială, pedagogia diferenţială (programe educaţionale pentru copiii dotaţi) psihologia educaţiei, sociologia educaţiei.
La început, pedagogia ca nucleu, a încercat să incorporeze, să absoarbă toate domeniile nou apărute. Însă, absorbind toate aceste noi orientări, generalitatea ei s-a mărit provocând fie

tratarea simplificată a noilor domenii (orientări pedagogice), fie incapacitatea de a valorifica la maxim toate domeniile în complexitatea lor. Această creştere a condus la dezvoltări sistemice, care au generat în cele din urmă scindarea chiar a nucleului, deci a pedagogiei clasice (generale) în 4 domenii distincte: ***Fundamentele pedagogiei***, ***Teoria și metodologia curriculumului, Teoria și metodologia instruirii, Teoria și practica evaluării.*** Aceste patru discipline reprezintă azi, *nucleu formării profesorilor*. Ele reprezintă fundamentul carierei didactice, condiția primordial a dezvoltării competenței didactice. Desprinderea 4 domenii distincte, și constituirea lor ca discipline independente, cu proiul aparat conceptual, cu problematica distinctă și cu cercetări proprii, reprezintă de fapt ***evoluţiile interne ale*** pedagogiei.



Să ne reamintim...

Saltul de la pedagogie la științele educației corespunde evoluțiilor intra-, inter- și transdisicplinare înregistrate în domeniul cercetării activității de formare-dezvoltare a personalității umane

Nucleu al ştiinţelor educaţiei, fomat din cele patru discipline considerate fundamentale intră în relaţie cu celelalte discipline care vizează educaţia, formând împreună un sistem.

Există mai multe clasificări ale științelor educației. În cele c eurmează ne vom opri asupra unui criteriu, anume după modul de raportare la ***obiectul de studiu*** specific***- educația*** vom distinge (Cristea, 2010, pp.94-95):

1.1. ***Științe pedagogice fundamentale***: studiază domeniile de maximă generalitate ale educației: Teoria generală a educației, Teoria generală a instruirii, Teoria generală a curriculumui, Teoria generală a cercetării pedagogice.

1.2. ***Științe pedagogice applicative/pedagogii diferențiate*** – studiază domenii aplicative ale educaţiei.

a. ştiinţe pedagogice aplicative pe domenii de activitate: pedagogia socială, pedagogiei artei, pedagogia medicală, pedagogia sportului etc.

b. ştiinţe pedagogice aplicative pe perioade de vârstă psihologic/școlară: pedagogia antepreşcolară, pedagogia preşcolară, pedagogia şcolară, pedagogia universitară, pedagogia adulților, pedagogia profesională.

c. științe pedagogice aplicative pe discipline de învățământ și trepte de învățământ: metodica predării limbii române/ didactica domeniului experiential ”Limbă și comunicare”; didactica matematici, didactica fizicii, etc.
d. științe pedagogice aplicative în situații speciale: pedagogia oreintării școlare și profesionale, pedagogia deficiențelor de diferite tipuri, pedagogia ocrotirii sociale, pedagogia aptitudinilor special.



Rezumat

Pedagogia este ”știința ce are ca obiect de studiu specific educația, explicată și interpretată printr-o metodologie specifică, ordonată și reglementată printr-o normativitate specifică” (Noveanu, 2008, vol.II, p.253)

Sorin Cristea (2010, pp.26-27) identifică trei etape în evoluția pedagogiei:

1. Etapa preparadigmatiă. Este etapa anterioară constituirii pedagogiei ca știință matură. Presupune acumulări de experiențe care se concretizează ulterior în opera pedagogului ceh –Jan Amos Comenius cu lucrarea sa ”Didactica Magna”- 1657.

2. Etapa paradigmatică este cuprinsă între secolele XVII-XVIII și prima jumatate a secolului XX. Modelele de abordare a educației propuse sunt raportate la teorii pedagogice specifice aporpiate de stadiul maturizării epistemice. reprezentanți: Jean –Jacques Rousseau, Lev Tolstoi, Ellen Key, Frobel, Pestalozzi, Herbart, Ușinski, Binet, Meuman, Lay, Claparede, Durkheim.

3. Etapa postparadigmatică se dezvoltă odată cu consolidarea științifică a pedagogiei, dominată de paradigma curriculumui (anticipată de J. Dewey) care pune în centrul educației scopurile și obiectivele, construite la nivelul unității necesare între cerințele psihologice ale celui educat și cerințele societății.

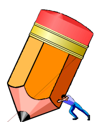
Saltul de la pedagogie la științele educației corespunde evoluțiilor intra-, inter- și transdisicplinare înregistrate în domeniul cercetării activității de formare-dezvoltare a personalității umane.

După modul de raportare la obiectul de studiu specific- educația vom distinge (Cristea, 2010, pp.94-95):

1.1. Științe pedagogice fundamentale: studiază domeniile de maximă

generalitate ale educației: Teoria generală a educației, Teoria generală a instruirii, Teoria generală a curriculumui, Teoria generală a cercetării pedagogice.

1.2. Științe pedagogice applicative/pedagogii diferențiate.



Test de evaluare a cunoştinţelor

1. Alegeți una dintre definițiile pedagogiei care reprezintă cel mai bine propria concepție despre educație.

2. Descrieți două dificultăți de afirmare a statului epistemologic al pedagogiei.

3. Realizați o listă de termeni pedagogici pe care îi auziți în limbajul cotidian, într-o zi. Căutați semnificația lor științifică în dicționarul de termeni pedagogici.

Unitatea de învăţare 2. Educaţia – obiect de studiu al științelor educației

Cuprins



2.1. Introducere

Cursul de față analizează evoluția conceptului de educație, formele educației, funcțiile acesteia analizate atât din perspectiva societății cât și a individului. Sunt prezentate problemele lumii contemporane și modul în care educația poate contribui la rezolvarea acestora, prin promovarea unei educații de calitate fundamentatăpe patru piloni, care reflectă de fapt, necesitățile individului și a societății actuale.



2.2. Obiectivele unităţii de învăţare

- să evidențieze evoluția semnificațiilor conceptului de educație;
- să exemplifice funcțiile individuale ale educației;
- să exemplifice funcțiile sociale ale educației;

-să propună soluții la problemele lumii contemporane din perspectiva educației;

-să argumenteze importanța pilonilor educației în societatea contemporană.



Durata medie de parcurgere a unităţii de învăţare este de 2-3 ore.

2.3. Conceptul de educaţie şi evoluţia sa

Educația ca fenomen sociouman poate fi analizată din mai multe perspective: ca proces (procesul prin care omul se transformă, devine o personalitate matură, responsabilă etc.) și

ca produs (ca rezultat al procesului, rezultat concretizat în valori, comportamnete, atitudini). Datorită complexității, dar și dinamicii sale educația este studiată și de alte științe socioumane cum ar fi psihologia, antropologia, sociologia, filosofia .

Pedagogia, ca știință prin excelență a educației, studiază la un nivel profund educația dintr-o perspectivă holistică: din perspectiva formelor educației, a funcțiilor pe care le îndeplinește, a structurii sale, a factorilor determinanți.

S. Cristea precizează: ”Conceptul pedagogic de educație urmărește cunoașterea științifică, la un grad înalt de generalitate și abstractizare, a unei realități psihosociale cu o foarte mare arie de extindere în timp și spațiu și de desfășurare complexă și contradictorie la nivel de sistem și proces” (2010,p.143).

O analiză a definițiilor educației date de-a lungul timpului demonstrează cum, conceptul de educație a evoluat, s-a nuanțat în funcție de schimbarea concepțiilor despre rolul educației în societate și în viața oamenilor.

Referindu-ne la etimologia termenului, derivat din latinescul educo- educare care înseamnă a alimenta, a creşte, a îngriji, desprindem o primă accepţiune a conceptului de educaţie. Este însă o accepţiune limitată, redusă la factori de întreţinere pentru formarea personalităţii. Această accepţiune a fost promovată de filosoful şi pedagogul englez H. Spencer considera că educaţia este un fenomen biologic, specific întregului regn animal.

Treptat, această acccepțiune este depășită, educația fiind înțeleasă ca schimbare, transformare, evoluţie în sens de formare a educatului, conform unui ideal specific unei anumite societăți. Apar tot mai multe definiții ale educației care accentuează rolul decisiv al educației atât pentru individ cât și pentru societate.



Exemplu: Educația este:

„- acțiunea de transmitere a unui patrimoniu cultural de la o generație la alta sau actul cultural specific de comunicare organizată și controlată de către societate care urmărește stimularea experienței practice de viață a generațiilor tinere,

- un proiect uman și societal (J.P.Sartre, 1965)„

”Cred că întreaga educație se face prin participarea individului la conștiința socială a omenirii” (Durkheim, 1992,p.46)

Dată fiind complexitatea ei, educaţia este definită astăzi din unghiuri de vedere diferite:

- Educaţia ca proces psihologic şi social
- Educaţia ca acţiune de conducere a dezvoltării
- Educaţia ca acţiune socială
- Educaţia ca interrelaţie umană şi socială
- Educaţia ca transmisie cultural-socială
- Educaţia ca ansamblu de influenţe

Definită *în termeni de proces*, educaţia este o transformare în sens pozitiv şi pe termen lung a fiinţei umane, în perspectiva unor finalităţi explicit formulate. Educaţia vizează un proces complex, organizat şi progresiv de modificare şi modelare a structurii şi componentelor native şi dobândite ale individului, conform unui ideal educaţional şi anumitor scopuri pedagogice determinate.

Ca acţiune de conducere. Educaţia fiind orientată intenţional, rezultă de aici şi definirea acesteia ca un act de conducere optimală a procesului de formare a omului. Într-un anume sens se poate susţine că aspectul fundamental al educaţiei este conducerea, pentru că educaţia înseamnă îndrumare în ceea ce priveşte evoluţia omului spre Adevăr, Bine, Frumos.

Ca acţiune socială. În sens mai larg, educaţia este concepută ca parte integrantă a praxisului social, deci a transformării conştiinţei sociale şi a existenţei. În această calitate, educaţia este definită ca o acţiune socială de durată, ce se desfăşoară pe baza unui proiect social care include în structura lui formarea omului ca personalitate complexă şi afirmarea sa ca forţă creatoare a fiinţei umane.

Ca interrelaţie umană şi socială. Ca acţiune a omului asupra omului, educaţia reuneşte, întotdeauna într-un efort comun şi conştient cei doi parteneri: educatorul şi educatul. Primul este o personalitate într-un stadiu mai avansat de formare decât celălalt, şi ca specialist în acest domeniu, îşi asumă competenţa şi responsabilitatea de a-l ajuta pe cel ce se educă, să cunoască, să ştie, să acţioneze şi, prin aceasta, să progreseze. Generalizând, educaţia poate fi privită şi ca o relaţie socială între generaţiile adulte şi cele tinere.

Ca transmisie socială. Dacă ne raportăm la conţinutul educaţional, educaţia ia forma unui act de transmitere a experienţei social-istorice acumulată de omenire şi de asimilarea

activă a acesteia din partea generaţiilor noi, pentru a se pregăti pentru viaţă şi a îmbogăţi la rândul lor patrimoniul cultural al umanităţii.

Ca ansamblu de influenţe. Acţiunile social-umane cu efecte educative sunt de o diversitate mult mai mare decât totalitatea demersurilor conştiente în mod explicit destinate dezvoltării omului. Este vorba de influenţe venite din partea unor educatori care sunt specialişti în acest domeniu. Această realitate, care nu poate fi tăgăduită, a condus la definirea educaţiei ca un ansamblu de influenţe deliberate, sau în afara unei voinţe deliberate explicite sau implicite, sistematice sau neorganizate care contribuie într-un fel sau altul la formarea omului ca om, la modificarea valorii pozitive în comportarea raţională umană, la obţinerea unor modificări cantitative şi calitative, a posibilităţilor psihice şi fizice ale omului şi ale colectivităţii din care face parte. Întregul mediu de viaţă şi de muncă este, sau poate să fie educativ, viaţa modernă prin structura ei capătă valenţe educative tot mai evidente.

Definiţiile de mai sus surprind, fiecare în felul său, complexitatea fenomenului educaţional, de aceea ele ar trebui corelate şi analizate şi în contextul actual.



Alegeți una din accepțiunile termenului de educația care reflctă cel mai adecvat propria concepție despre educație.

2.4. Educație și pedagogie postmodernă

Pedagogia postmodernă, arată S. Cristea promovează ”un nou model de abordare a educației și înstruirii, afirmată nivel conceptual și în practica proiectării curriculare” (2010, p.111). Acest nou mod de abordare a educaței presupune o nouă grilă de lectură a educației, prin intermediul valorilor postmoderene, care se doresc a fi o reconstruire (după o ”demolare”) a valorilor moderne. De fapt, postmodernismul, este o reacție (culturală, socială, politică) la valorile modernității, o posibilă soluție la crizele modernității.

Dacă ne referim la termenul postmodern., vom sesiza o multitudine de semnificaţii, de posibile interpretări ca şi realitatea dinamică pe care doreşte să o surprindă. Cătălina Ulrich arată că : „echivoc şi contradictoriu prin însăşi geneza sa etimologică, termenul postmodern reflectă prin devenirea sa o ***stare de spirit*** (oglindită în nenumăratele abordări teoretice) şi ***o stare de fapt*** în societatea europeană/ occidentală de după cel de-al doilea război mondial

(oglindită de mutaţiile, transformările generate de complexul factorilor sociali, politici, economici, culturali din epoca noastră.)" (Ulrich, 2007,p.15)

Postmodernismul este „un curent de gândire demolator", afirmă fără nicio umbră de îndoială M. Maliţa, (2001, p.93) analizând postmodernismul prin intermediul păcatelor şi virtuţiilor sale.

Noul sistem al valorilor este cel impus de cultura postmodernă. Noul individualism, proclamat de G. Lipovetski specificând condiţia postmodernă a umanităţii, pare a fi încurajat de noile mijloace de comunicare la distanţă.

Astfel că, încep să se afirme tot mai pregnant valorile specifice culturii postmoderne: hedonismul, respectul pentru diferenţe, cultul libertăţii individuale şi autonomia, libera exprimare şi afirmarea personală. Convenţiile sociale, regulile şi standardele socio-morale lasă loc liber dezvoltării depline a personalităţii unice şi originale.

Aceste valori se regăsesc şi în spaţiul şcolii şi în reprezentările societăţii despre şcoală. Dacă în secolul al XIX-lea şi al XX-lea şcoala era înţeleasă ca principalul motor al dezvoltării sociale, interpretată cel mai adesea ca o reală investiţie, azi reprezentările despre şcoală şi rolul ei s-au modificat, în acord cu schimbările din societate.

Şcoala nu mai deţine monopolul în formarea tinerelor generaţii, dar rolul ei şi al profesorilor nu poate fi pus la îndoială, acesta însă capătă noi dimensiuni ce decurg din problemele complexe ale lumii în care trăim: tehnologizarea, globalizarea, comunicarea universală, multiculturalitatea.



Descrieți sub ce formă se regăsesc valorile postmodernismului în şcoala românească.

Generaţiile de elevi sunt expresia vie a modificărilor din societate, iar afirmaţia lui Mark Taylor „**elevii sunt postmoderni, iar profesorii moderni**" exprimă elocvent discrepanţa dintre valorile profesorilor şi cele ale elevilor.

Profesorii trebuie să facă faţă unor solicitări specifice societăţii actuale, generaţiilor de elevi care sunt tot mai diferite, modalităţilor de relaţionare cu elevii, deoarece generaţia postmodernă de elevi, „pare a păstra mentalitatea de consumatori, elevii sunt uşor adaptabili, pragmatici, încrezători şi dependenţi de computere" (apud. E. Stan, 2004, p141).

Toate acestea deoarece societatea cunoaşterii şi comunicării solicită competenţe care nu pot fi formate de profesori care nu le au.

Una din soluţii, propusă de numeroşi specialişti (E. Păun, C. Cucoş, M. Taylor etc.) pare a fi chiar postmodernizarea şcolii, adică schimbări de concepţie a cadrelor didactice în ceea ce priveşte rolul lor şi al şcolii, acceptarea individualităţii elevilor cu tot ce au ei specific azi. „Concepţia postmodernă despre lume permite educatorilor să conceapă o cale de ieşire din confuzia învăţământului contemporan care prea adesea este caracterizată de violenţă, birocraţie, stagnare curriculară, evaluare depersonalizată, conflict politic, criză economică, decăderea infrastructurii, oboseală emoţională, demoralizarea personalului şi lipsa de speranţă" (apud. E. Stan, 2004, p.36)

Educaţia şi învăţarea permanentă par să fie soluţia cea mai potrivită pentru toate problemele acestei societăţi, fapt subliniat atât de specialişti din ştiinţele educaţiei dar şi de cei din alte domenii.

De exemplu, B. Suchodolski, (Dave, 1991, p.95) arată că societatea contemporană caracterizată de „ideologia consumului" poate fi salvată de o educaţie adecvată: „Necesitatea de a găsi o ieşire din labirintul societăţii de producţie şi consum este una din justificările celor ce susţin „o societate educaţională", în care întreaga existenţă a omului va gravita în jurul educaţiei" (idem, p.96).

Cele mai importante schimbări ***la nivel instituţional*** sunt abandonarea structurilor organizatorice formale, normative şi declinul relaţiilor sociale convenţionale. Organizaţiile tind să cultive din ce în ce mai mult relaţiile bazate pe comunicarea pe orizontală, delegarea de autoritate, participarea la luarea deciziilor, astfel încât fiecare membru al organizaţiei să îşi pună în valoare sau chiar să-şi dezvolte potenţialul creativ, intelectual, emoţional. Ele devin organizaţii care învaţă.

Şcoala, componentă de bază a societăţii, devine şi ea o organizaţie care învaţă şi se caracterizează prin *următoarele practici pedagogice:*

- promovează instruirea centrată pe elev/ beneficiar
- învăţarea este cu sens, porneşte de la problemele semnificative ale lumii reale
- profesorii au rolul mai degrabă de consilieri şi facilitatori ai învăţării
- sunt orientate de principii precum calitatea, co-proprietatea, responsabilizarea

- abordează învăţarea ca pe un proces, ca pe un ansamblu care se construieşte continuu prin efort comun, şi nu ca un produs care trebuie „livrat” şi luat ca atare

- încurajează comunicarea, colaborarea, gândirea critică şi practicile reflexive

Despre schimbările ***la nivel individual***, psihologic, antrenate de existenţa în societatea cunoaşterii şi comunicării au vorbit nu numai specialiştii în domeniul ştiinţelor educaţiei şi psihologii dar şi filosofii şi sociologii.

Trebuie remarcat faptul că şi la nivel individual, sau mai corect spus, mai ales la nivel individual se observă cel mai puternic, amprenta unei societăţi în continuă schimbare, în plin proces de globalizare, bazată pe o multitudine de valori, uneori aflate în contrast: localism-globalism, masă-individ, personal-anonim, cantitate-calitate, comuniune-izolare etc.

Amprenta valorilor specifice individului se observă în şcoală, mai ales prin succesul strategiilor didactice centrate pe elev, prin regândirea conţinuturilor sau a curriculumului la decizia şcolii din perspectiva nevoilor reale de formare ale elevilor.

Şcoala postmodernă, asemenea societăţii postmoderne şi valorilor ei, este interpretată mai ales ca spaţiu al formării, al învăţării constructiviste. Aceste valori le întâlnim nu numai la nivelul general al culturii şcolii, dar şi la nivelul procesului de învăţământ. Astfel, învăţarea constructivistă câştigă tot mai mult teren.



Exemple

Succesul de care se bucură azi viziunea constructivistă este dat de specificul societăţii: „Gândirea constructivistă pare a fi la modă într-o epocă în care certitudinile şi adevărurile tradiţionale devin fragile şi discutabile” (H. Siebert a, 2001, p.15).

Iată deci că se răstoarnă vechea convingere despre educaţie conform căreia aceasta conferă omului certitudini, putere, capacitatea de a domina şi înţelege lumea.

Perspectiva constructivistă afirmă de fapt imposibilitatea cunoaşterii certe şi definitive, cunoaşterea nu este un produs, ci este mai degrabă un proces, cunoaşterea este un drum ce nu ştim exact unde se încheie (este un drum care se deschide pe măsură ce mergem, după cum se exprima Francisco Varela), cunoaşterea este un construct pe care fiecare dintre noi îl reinventăm, redefinim, reconstruim continuu, pe măsură ce acumulăm noi informaţii, experienţe de învăţare în contexte diferite, şcolare şi extraşcolare.

Din perspectivă constructivistă în educaţie şi învăţare importante sunt întrebările, îndoielile, neînţelegerile, înţelesurile ascunse, latente din spatele unei anume înţelegeri. Multă vreme şcoala, profesorii, părinţii s-au străduit să ofere modele demne de urmat, căi de rezolvare a problemelor şi soluţii pentru eşecuri.

Interesant de analizat este conceptul de învăţare din perspectivă constructivistă. Astfel, învăţarea este „construcţie a realităţii, crearea unei concepţii asupra lumii, concepţie compusă din:

a. experienţele şi amintirile noastre
b. reţelele noastre de concepte şi cunoştinţe
c. perspectiva şi modul nostru de gândire" (H. Siebert, a, 2001, p.35)"

Aşadar, constructivismul aruncă o altă lumină asupra învăţării umane, interpretată ca un proces în care fiinţa umană se angajează continuu şi total, atât cognitiv, cât şi afectiv, atât ca individ uman dar şi ca exponent al unei comunităţi în care trăieşte.Este de remarcat faptul că se vorbeşte tot mai mult de caracterul emoţional al realităţii, de logica afectelor, lucruri care altă dată erau ignorate în discuţia despre învăţare. Afectivitatea era luată în considerare doar în relaţia profesor-elev şi mult mai puţin sau chiar deloc implicată în procesul învăţării.

Psihologul elveţian Luc Ciompi are meritul de a readuce la locul meritat afectivitatea umană în învăţare, demonstrând că afectivitatea : (apud. H. Siebert, 2001,a, pp.39-42)

1. este principalul furnizor de energie sau „motoare" şi „motivatori" ai oricărei dinamici cognitive ;
2. determină continuu focarele atenţiei;
3. acţionează ca nişte ecluze sau porţi care ne deschid sau închid accesul la diferiţii acumulatori ai memoriei;
4. creează continuitate; ele acţionează asupra elementelor cognitive ca un „liant" sau „ţesut conjunctiv";
5. determină ierarhia conţinuturilor gândirii;
6. este un factor extrem de important în reducerea gradului de complexitate.

Creionarea acestor schimbări aduse de societatea cunoaşterii şi comunicării, postmodernă în planul valorilor, instituţiilor şi al indivizilor, redă o imagine mult mai

veridică a mutaţiilor pe care le-a suferit societatea românească, schimbări care au adus importante transformări şi în ceea priveşte şcoala, educaţia, relaţia profesor-elev, relaţia şcoală - comunitate etc.



Rezumat

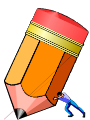
Pedagogia, ca știință prin excelență a educației, studiază la un nivel profund educația dintr-o perspectivă holistică: din perspectiva formelor educației, a funcțiilor pe care le îndeplinește, a structurii sale, a factorilor determinanți.

"Conceptul pedagogic de educație urmărește cunoașterea științifică, la un grad înalt de generalitate și abstractizare, a unei realități psihosociale cu o foarte mare arie de extindere în timp și spațiu și de desfășurare complexă și contradictorie la nivel de sistem și proces" (. Cristea 2010,p.143).

Dată fiind complexitatea ei, educaţia este definită din mai multe perspective:

- *Educaţia ca proces psihologic şi social*
- *Educaţia ca acţiune de conducere a dezvoltării*
- *Educaţia ca acţiune socială*
- *Educaţia ca interrelaţie umană şi socială*
- *Educaţia ca transmisie cultural-socială*
- *Educaţia ca ansamblu de influenţe*

Pedagogia postmodernă, arată S. Cristea promovează "un nou model de abordare a educației și înstruirii, afirmată nivel conceptual și în practica proiectării curriculare" (2010, p.111). Acest nou mod de abordare a educaței presupune o nouă grilă de lectură a educației, prin intermediul valorilor postmoderene, care se doresc a fi o reconstruire (după o "demolare") a valorilor moderne.



Test de evaluare a cunoştinţelor

1. Alegeți una din accepțiunile termenului de educația care reflctă cel mai adecvat propria concepție despre educație.

2. Descrieți sub ce formă se regăsesc valorile postmodernismului în școala românească.

3. Interpretați următoarea afirmație: „**Elevii sunt postmoderni, iar profesorii moderni**" Mark Taylor.

Unitatea de învăţare 3. Educabilitatea. Factorii fundamentali ai educabiliăţţii

Cuprins



3.1. Introducere

Cursul de față analizează conceptul pe dagogic, de maximă complexitate, educabilitatea, consecințele în plan teoretic și practic ale utilizării acestui concept și factorii fundamentali ai dezvoltării ființei umane interpretați într-o strânsă interacțiune: ereditatea, mediul și educația.



3.2. Obiectivele unităţii de învăţare

- să explice semnificația pedagogică a conceptului de educabiliate,

-să argumenteze importanța erdității în devinirea ființei umane,

- să exmplifice relația dintre ereditate-mediu-educație.



Durata medie de parcurgere a unităţii de învăţare este de 2 ore.

3.3. Educabilitatea: definiții și implicații

Considerat un concept pedagogic fundamental, educabilitatea exprimă într-o viziune actuală valorificarea resurselor eredității, mediului și educației pentru dezvoltarea deplină a personalității omului.

Prin educabilitate în sens genral se înțelege ”capacitatea posibilă de a educa și de a fi educat” (Dicționar de pedagogie).

Conceptul pedagogic de educabilitate definește capacitatea personalității celui educat de dezvoltare complexă, ca urmare a acțiunilor și influențelor formative ale unor factori de natură biologică, dar cu deschidere psihologică (ereditatea), socială (mediul social) și pedagogică (educația). (Cristea, 2010, p.372)

Din perspectivă sociopedagogică, prin educabilitate se înțelege”capacitatea (disponibilitatea) omului de a fi receptiv la influențele educative și de a realiza, pe această cale, acumulări progresive concretizate în diferite structure de personaliate” (Păun, Șerbănescu, 2008, p. 97)

Implicațiile de natură teoretică și practică ale utilizării conceptului de educabilitate sunt:

a. se accentuează importanța educației în dezvoltarea personalității;

b. capacitatea specifică psihicului uman de a se modela structural și informațional sub influența agenților sociali și educaționali;

c. privește omul ca ființă educabilă;

d. reprezintă concepția, legitatea și fenomenul care dinemizează posibilitățile de devenire, formare și dezvoltare a omului ca personalitate și profesionalitate;

e. fundamentează teoretic și aplicativ pedagogia ca știință a educației, ce asigură eficiența socială a educației și învățământului;

f. constituie o concepție optimist pentru dezvoltarea educației și învățământului;

g. definește omul (dezvoltarea personalității) ca produs (rezultat) al modelării socioculturale,îndeosebi educaționale, un produs al fenotipului, și un produs nemijlocit al biologiei naturale, respective al biotipului;

h. susține concepția potrivit căreia omul, dacă ar supraviețui fizic numai prin dezvoltarea sa natural-biologică, nu ar deveno o ființă umană, ci ar rămâne un ”hominis”, foarte puțin adaptat luptei pentru existent.

i. reprezintă o legitate și un fenomen specific uman;

j. își manifestă o forță mai mare de modelare a psihicului uman la vârste mici. (idem, pp. 97-98)

3.4. Factorii educabilității: ereditatea-mediul-educația

3.4.1. Ereditatea, considerată premisa biologică a dezvoltării personalității, cuprinde un complex de dispoziții virtuale sau scheme funcționale ce se transmit de la antecesori la succesori prin intermediul mecanismelor genetice. (Nicola, 2000). Studiile recente de genetică au evidențiat faptul că fiecare specie și individ din cadrul speciei posedă propriul său program genetic.

Genotipul reprezintă totalitatea genelor de care dispune individul la naştere sau ceea ce este cunoscut sub numele de zestre genetică. El condensează sub forma unui program genetic potenţialul devenirii fiinţei umane. *Fenotipul* desemnează ansamblul de însuşiri şi caractere care se manifestă în mod vizibil la un individ provenite din interacţiunea genotipului cu circumstanţele mediului. Zestrea ereditară se manifetsă la om într-un plan general- ***al speciei***, și determină însușirile specifice cum ar fi: structura anatomofiziologică a organismului, poziția bipedă, tipul de metabolism și în plan strict individual reflectat în caracteristicile anatomomorfologice (culoarea pielii, a ochilor, apărului, amprentele digitale, grupa sanguină).

Multă vreme s-a pus întrebarea dacă putem vorbi și despre o ereditate psihică, date fiind cercetări empirice care presupuneau că anumite ”talente” artistice se transmiteau de-a lungul generațiilor. Azi, însă tot mai mulți speciliști afirmă că nu se poate vorbi despre o ereditate psihică, ci despre o interacțiune a eredității cu anumite condiții de mediu care favorizează exprimarea potențialului ereditar.



Exemple

”Întrucât genele influențează expunerea unei persoane la anumite medii, mediul întărește deseori diferențele genetice. (Rutter, 2007) Altfel spus, anumite influențe genetice și de mediu tind să acționeze în aceași direcție. Aceasta se numește corelație genotip-mediu sau covarianță genotip-mediu și îmbracă următoarele forme:

Corelații pasive: părinții, care furnizează genele ce-l predispun pe un copil la o trăsătură,tind să ofere un mediu care încurajează acea trăsătură;

Corelații reactive sau evocative: copiii cu alcătuire genetică diferită le trezesc adulților reacții diferite (părinții fără înclinații muzicale fac un efort pentru

copii lor cu inclinatii mizicale orientându-i spre muzică)

Corelații active: pe măsură ce cresc copii cu au mai multă libertate de a-şi alege activitățiile și mediile si vor selecta activ infulnțele mediului concordante cu tendințele lor gentice.” (Papalia, 2010,p.71)



Folosind exemplu de mai sus explicați de ce doi frați au rezultate diferite la școală.

În privința rolului eredității în dezvoltarea umană au existat susținători ai punctului de vedere ereditarist. Potrivit concepţiei care afirmă rolul hotărâtor al eredităţii, “facultăţile psihice umane ar fi un dar al naturii, ca şi ochii, dinţii sau degetele, ele transmiţându-se urmaşilor atât de specific, cât şi ca nivel de dezvoltare prin intermediul sângelui şi al substanţei genetice”(Golu, P., 1985, p.64). Observăm că un asemenea pucnt de vedere, alunecă uşor într-un fatalism determinst, care neagă rolul madiului sau al educației în devenirea umană.

Totuși cercetări actuale arată că ereditatea este un potențial care stă sub amprenta mediului.



Ereditatea exercită o influență puternică asupra inteligenței generale (așa cum este măsurată de testele de inteligență) și, într-o măsură mai mică, asupra abilităților specifice, cum ar fi memoria, aptitudinile verbale și cele spațiale. (....) Studiile asupra adopției și cele efectuate oe gemeni oferă dovezi indirecte privind rolul eredității în inteligență. IQ-ul copiilor adoptați este consecvent mai aporpiat de IQ-ul mamei lor biologice decât de cel al părinților și fraților adoptivi, iar gemenii monozigoți sunt mai asemănători în privința inteligenței decât gemenii dizigoți. (Papalia, 2010, p.73)

Treptat, se conştintizează că teoriile ereditariste sunt limitate și, ca reacție apar teoriile ambientaliste care susțin rolul dominat al mediului în dezvoltarea umană.

Mediul este factorul extern care asigură condiția dezvoltării personalității.

În funcție de specificitatea condițiilor oferite deosebim mediul natural și mediul social. Mediul natural include condițiile geografice, climaterice, demografice, de relief și de vegetație etc. Acest mediu poate influența dezvoltarea psihică prin calitățile sale și prin caracterul sitematic al influențelor care sunt promovate. Mediul fizic adeterminat

diviziunea socială a muncii şi, indirect influenţele educative. Influenţa mediului fizic asupra dezvoltării omului se exercită prin influenţa mediului social.

Mediul social include condiţiile sociale în care vieţuieşte individul : mediul economic, cultural, artistic, politic, ideologic, organizaţional etc.

Susţinătorii teoriei ambientaliste au exagerat rolul mediului în devenirea umană, negând rolul factorilor ereditari. Ilustrativă în acest sens este opinia lui Watson, cunoscut ca părintele ”behaviorismului”, adeptul concepţiei potrivit căreia influenţele exterioare sunt cele care hotărăsc destinul individual. Supraestimând rolul mediului, afirma: ”Daţi-mi o duzină de copii mici, sănătoşi, cu o bună constituţie şi universul specific pe care îl voi alege pentru a-i creşte, şi vă garantez că luând pe oricare din ei la întâmplare, îl voi forma astfel încât să devină tipul de specialist pe care îl voi dori - medic, jurist, artist şi chiar, da,cerşetor sau hoţ, oricare i-ar fi talentele, înclinaţiile, tendinţele, aptitudinile,vocaţiile şi rasa strămăşilor săi” (Larmat, J., 1977, p. 16)

Chiar dacă acestă părere este exagerată, nu putem nega rolul mediului, în special al mediului sociocultural în devenirea personalității. mediul sociocultural, este cel asigură ”umanizarea”, aşa cum au demonstrat o serie de cazuri ale ”copiilor sălbatici”



Exemple

Unul dintre cazurile de copii sălbatici, cel mai cunoscut şi poate este cel al lui Ramu, găsit în1957 pe peronul gării din Lucknow (India). Ramu înseamnă în limba indiană copil-lup. Este vorba despre un copil căruia antropologii i-au stabilit vârsta de 9 ani, perioadă de timp pe care o petrecuse în colectivitatea de lupi. El a fost internat în spitalul dinLucknow, unde a trăit până în toamna anului 1968, când împlinise aproximativ 20 de ani. A primit o îngrijire deosebită şi a fost supus unor studii sistematice de o echipă de medici, psihologi, antropologi şi pedagogi. În ciuda eforturilor depuse în cei 11 ani cât a mai trăit, specialiştii nu l-au putut aduce pe Ramu în “rândul oamenilor”. Ei n-au reuşit să-l aducă nici măcar în situaţia de a scoate un sunet articulat. El nu s-a putut exprima decât prin mugete , n-a mâncat decât carne crudă, frunze şi rădăcini de copac, n-a băut lapte şi apă decât cu limba, n-a mers decât în patru labe, a suportat greu lumina zilei, fiind adaptat perfect vederii nocturne.

Exemplul de mai sus, demonstrează faptul că mediul social devine o condiţie indispensabilă a dezvoltării psihice umane. În absenţa lui nu se poate vorbi de dezvoltare psihică umană. Afirmaţia este cu atât mai valabilă pentru primii ani de viaţă şi pentru momentele de debut al diferitelor structuri şi procese psihice

Rolul mediului sociocultural în devenirea omului ca personalitate afost evidențiat în numeroase cerectări de psihologie genetică. Psihologul francez, Rene Zazzo, afirma că ereditatea transmite doar informația genetică, ni și formele de conduită sau realiztățile psihice. Acțiunea mediului sociocultural asupra eredității individuale nu este una transfrmatoare, ci mai degrabă modelatoare, permisivă sau restrictivp, având un rol de stimulare și amplificare a dispozițiilor genetice.

Deoarece tot mai mulți psihologi și pedagogi au demonstrat că viziunea exclusivistă, limitativă –ereditatea sau mediul nu lămureau aspectele complexe ale dezvoltării umane, s-a conturat o a treia teorie/orientare care punea accent pe interacțiunea eredității cu mediul- ***teoria dublei determinări.***

Un concept cu o deosebită forţă explicativă impus de cercertările contemporane asupra dezvoltării umane, care pune în lumină interacţiunea ereditate-mediu, este cel de **nişă de dezvoltare: "** totalitatea elementelor cu care un copil intră în relaţiela o vârstă dată. Structura nişei de dezvoltare cuprinde:

a. *obiectele* şi *locurile* accesibile copilului la diferite vârste;

b. *răspunsurile* şi *reacţiile* anturajului faţă de copil;

c. *cerinţele adultului* vizând *competenţele* încurajate, *vârsta* la care sunt solicitate şi *nivelul de performanţă* acceptat;

d. activităţile *impuse, propuse* sau *îngăduite* copilului.

Nişa de dezvoltare explică diferenţele existente în dezvoltarea bio-psiho-socială , deoarece culturi diferite folosesc nişe de dezvoltare diferite, chiar pentru aceeaşi vârstă.



Exemple

"Copilul occidental are jucării, ca obiecte specifice şi locul său special amenajat în casă (cameră, pat, leagăn). De obicei, prezenţa lui este exclusă, sau redusă, pentru o parte dintre locurile şi activităţile adulţilor (camera de lucru, dormitorul părinţilor, activităţile profesionale sau politice). Nu este implicat de timpuriu în sarcini casnice sau extrafamiliale de tip adult. Faţă de această stare

de fapt, în culturile tradiţionale, obiectele de joacă sunt mai ales obiectele casei. Locul său special ca spaţiu fizic distinct nu există. El este, cel mai ades, simbiotic prezent lângă mamă, ataşat chiar de trupul acesteia prin tradiţionala eşarfă. Astfel, el este prezent, extrem de timpuriu, la mai toate activităţile şi locurile comunităţii (muncă, petreceri, ritualuri religioase sau războinice)" (Neculau, A., 2000, p.96)

Teoria dublei determinări subliniază ***rolul educației*** în "întâlnirea" eredității cu mediul, deoarece educația pune în valoare influențele mediului. Ea este cea care, pe un anumit fond ereditar, selectează, activează, îmbogățește anumite influențe ale mediului.
Astfel că, putem afirma în concluzie că ereditatea prezintă premisa biologică a devenirii umane, mediul este cadrul devenirii, iar educația este vectorul, factorul determinat, care dă sens devenirii.



Rezumat

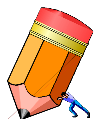
Considerat un concept pedagogic fundamental, educabilitatea exprimă într-o viziune actuală valorificarea resurselor eredității, mediului și educației pentru dezvoltarea deplină a personalității omului.

Prin educabilitate în sens genral se înțelege "capacitatea posibilă de a educa și de a fi educat" .

Ereditatea, considerată premisa biologică a dezvoltării personalității, cuprinde un complex de dispoziții virtuale sau scheme funcționale ce se transmit de la antecesori la succesori prin intermediul mecanismelor genetice.
Zestrea ereditară se manifetsă la om într-un plan general - ***al speciei***, și determină însușirile specifice cum ar fi: structura anatomofiziologică a organismului, poziția bipedă, tipul de metabolism și în plan ***strict individual*** reflectat în caracteristicile anatomomorfologice (culoarea pielii, a ochilor, apărului, amprentele digitale, grupa sanguină).

Mediul este factorul extern care asigură condiția dezvoltării personalității.
În funcție de specificitatea condițiilor oferite deosebim mediul natural și mediul social.

*E*reditatea prezintă premisa biologică a devenirii umane, mediul este cadrul devenirii, iar educația este vectorul, factorul determinat, care dă sens devenirii.



Test de autoevaluare a cunoştinţelor nr.1.

Încercuiți răspunsul corect:

1. Educabilitatea este:
    a. un principu pedagogic
    b. un concept pedagogic fundamental
    c. oteorie pedagogică
2. Teoria care susține importanța mediului în dezvoltarea umană este:
    a. teoria ereditaristă
    b. teoria ambientalistă
    c. teoria dublei determinări
3. Ereditatea este:
    a. factorul determinant dezvoltării umane
    b. premisa naturală a dezvoltării umane
    c. factorul extern care asigură condiția dezvoltării umane
4. Mediul reprezintă:
    a. factorul determinant dezvoltării umane
    b. premisa naturală a dezvoltării umane
    c. factorul extern care asigură condiția dezvoltării umane
5. Educația este:
    a. factorul determinant dezvoltării umane
    b. premisa naturală a dezvoltării umane
    c. factorul extern care asigură condiția dezvoltării umane
6. Nişa de educaţie este:
    a. totalitatea elementelor cu care un copil intră în relaţie la o vârstă dată
    b. totalitatea obiectelor şi locurilor accesibile copilului la diferite vârste
    c. totalitatea activităţilor impuse, propuse sau îngăduite copilului

7. Teoria ereditaristă afirmă:
    a. rolul primordial al mediului în dezvoltarea umană
    b. rolul primordial al educației în dezvoltarea umană
    c. rolul primordial al eredității în dezvoltarea umană
8. Cazurile copiilor sălbatici demonstrează:
    a. importanța mediului sociocultural în devenirea omului
    b. importanța mediului natural în devenirea omului
    c. importanța interacțiunii dintre ereditate și mediul natural
9. Interacțiunea dintre ereditate și mediu este surpinsă în conceptul de:
    a. fenotip
    b. nișa de educație
    c. covarianță genotip-mediu
10. Educabilitatea este capacitatea:

a. de a educa

b. de a fi educat

c. de autoeducare

SUCCES!

*Răspunsurile sunt la pagina 114.

Unitatea de învăţare 4. Formele şi funcţiile educaţiei. Mediile educaţioanle şi impactul lor asupra dezvoltării ființei umane

Cuprins



4.1. Introducere

Cursul de faţă abordează problematica formelor educaţiei prin prisma avantajelor şi dezavantajelor lor, a complementarietății şi a unității lor. Funcţiile şi mediile educaţionale prezentate completează imaginea educaţei ca fenomen complex sociouman.



4.2. Obiectivele unităţii de învăţare

La sfârşitul acestui curs, studenţii vor fi capabili să:

- compare formele educaţiei din perspectiva avantajelor şia dezavantajelor pe care le presupun;
- exemplifice funcţiile individuale ale educaţei;
- exemlifice funcţiile sociale ale educaţei;
- să argumenteze rolul familiei în dezvoltarea personalității.



Durata medie de parcurgere a acestei unităţi de învăţare este de 2-3 ore.

4.3. Formele educației

De-a lungul existenței sale, omul este supus diverselor influențelor educative, unele sistematice, organizate și cu puternic impact asupra dezvoltării personalității sale, altele întâmplătoare. Conceptul pedagogic de ***formă generală a educației*** delimitează și definșete ”cadrul de realizare a acțiunilor și influențelor cu finalitate formativă directă sau indirectă desfășurate în diferite modalități, într-un timp și spațiu determinate social”. (Cristea, 2010, p.255).

Din punct de vedere al caracterului organizat, structurat aceste influențe educative se clasifică în trei forme ale educației interdependente: educația formală (școlară), educația nonformală (extrașcolară), educația informală(incidentală).

Din punct de vedere didactic propunem o analiză critică a celor trei forme ale educației, subliniind faptul că aceste influențe se întrepătrund, dar fiecare are rolul ei în devenirea și afirmarea omului ca personalitate.

4.3.1. Educația formală

Termenul ”formal”derivă din latinescul formalis care înseamnă ”organzat, ””oficial.” Deci, prin educația formală, înțelegem educația oficială, organizată în instituții specializate.

Educaţia formală reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane realizată într-un cadru organizat și planificat, în mod riguros și ierahic, la nivelul sistemului și al procesului de învățământ. Implică acțiuni cu finalitate pedagogică realizate în contextul instituțiilor/organizațiilor specializate în educație/instruire, structurate pe niveluri școlare (primar, secundar, superior) sau postșcolare/postuniversitare (cursuri de perfecționare) (Cristea, 2010, p.257). Educația formală are obiective explicit formulate și prevăzute în documentele școlare (programele diverselor discipline) și sunt transmise de către persoane specilizate (cadrele didactice). Acţiunea de evaluare este administrată în forme, moduri şi etape diferite pentru a facilita reuşita şcolară.

Vizează următoarele obiective generale:

- dobândirea cunoștințelor fundamentale în interdependența lor sistemică;
- exersarea aptitudinilor și a atitudinilor elevilor/studenților etc. într-un cadru metodologic deschis, (auto)perfectibil;
- aplicarea tehnicilor de evaluare socială la diferite niveluri de integrare școlară-postșcolară, universitară-postuniversitară, profesională.

- permite o asimilare sistematizată a cunoştinţelor şi facilitează dezvoltarea unor capacităţi, aptitudini şi atitudini necesare pentru inserţia individului în societate.

Educaţia formală, deşi prezintă aceste evidente avantaje, nu este lipsită de anumite limite, prezentate de G. Văideanu, şi anume: centarea pe performanţe înscrise în programe lasă puţin loc imprevizibilului; tendinţa de îngurgitare a cunoştinţelor, predispunerea către rutină şi monotonie.

4.3.2.Educaţia nonformală cuprinde totalitatea influenţelor educative ce se derulează în afara clasei (activităţi extra-para-perişcolare), sau prin intermediul unor activităţi opţionale/facultative, structurate şi organizate într-un cadru totuși instituționaliazat, dar situat în afara sistemului de învățământ.

În educația nonformală intră toate instituțiile care au efecte formative: muzee, teatre, cluburi ale elevilor, universități popolare de artă etc.

T. Cosma atrage atenţia că ”termenul nonformal desemnează o realitate educaţională mai puţin formalizată, dar totdeauna cu efecte formative”. (1988, p.50)

Educaţia nonformală se caracterizează printr-o mare flexibilitate şi vine în întâmpinarea intereselor variate, individuale ale elevilor.

I. Jinga (1998, pp.156-157) descrie caracteristicile educației nonformale:

a. caracterul opțional al activităților extrașcolare

b. sunt activități care corespund intereselor, aptitudinilor, înclinațiilor elevilor

c. antrenarea nemijlocită a elevilor la acțiuni înstrânsă legătură cu îndrumarea competentă din partea adulților

d. conținuturile sunt expresia căutărilor,opțiunilor și intervenției elevilor.

e. solicitarea diferențiată și diversă a elevilor

f. marea majoritate a activităților educative extrașcolare nu sunt grevate de evaluări

g. educatorii joacă rolurile mai discret

Riscul major pe care îl prezintă această formă a educaţiei îl reprezintă vehicularea derizoriului, promovarea unei culturi minore, “populare”, desuete.

4.3.3.*Educaţia informală* cuprinde totalitatea informaţiilor neinteţionate, difuze, eterogene, voluminoase – sub aspect cantitativ- cu care este confruntat individul în practica de toate zilele şi care nu sunt selectate, organizate şi prelucrate din punct de vedere pedagogic. Se pare că precedă şi depăşeşete ca durată, conţinut şi modalităţi de insinuare

practicile educaţiei formale. Este de fapt educația care rezultă din prelucrarea influențelor din mediul profesional, grupul de prieteni, relațiile interumane în care ne implicăm, strada, oraşul, contextele sociale în care ne aflăm şi care ne ”marchează” prin ”lecțiile” pe care ni le oferă spontan. Evident, că influențele acestor medii/factori depind emult de capacitatea individului de a interpreta , prelucra şi evalua ”ocaziile de învățare”.

În educaţia informală, importante sunt încercările şi trăirile existenţiale, care cumulate şi selectate, pot încuraja apariţia unor raporturi noi, din ce în ce mai eficiente cu realitatea. Această formă a educaţiei este voluntară, iar grilele de evaluare sunt altele decât în educaţia formală, competenţa într-un domeniu fiind criteriul reuşitei.

Cele trei forme ale educaţiei trebuie integrate. Ele sunt prezentate separat din rațiuni didactice. Pe parcursul dezvoltării umane, formele educaței intervin concomitent sau succesiv cu ponderi și impact diferit: educația informală și nonformală pot fi prezente încă de timpuriu, urmează apoi educația formală cu imapct major asupra dezvoltării individuale, fără ca celelalte forme ale educaței să dispară. În funcție de parcursul individual și profesional poate domina educația nonformală, apoi pot fi reveniri (evident, la alt nivel) în educația formală, apoi să domine educația informală și așa mai departe.

Între cele trei forme ale educației apar raporturi de completare reciprocă (de exemplu, educaţia formală este mult susţinută de educaţia nonformală şi informală) dar pot apărea şi raporturi de frânare sau împiedicare reciprocă.



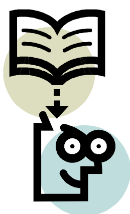
Exemple

Educația nonformală poate completa, nuanța, îmbogăți educația formală: cursul de actorie făcut la clubul elevilor poate nuanța, îmbogăți cunoştințele de literatură română; cunoştințele de limba engleză din educația formală pot fi îmbogățite cu expresii, cuvinte noi de la un alt curs de limba engleză din mediul nonformal (clubul elevilor) sau chiar din educația informală - cercul de prieteni, vizionarea canalelor de televiziune în limba engleză etc.



Dați exemple, din propria experiență de relații pozitive, de interdependență dintre formele educației.

4.4. Funcțiile educației



Să ne reamintim...

Educația reprezintă activitatea psihosocială cu funcție centrală de formare-dezvoltare a personalității, realizată în vederea integrării sale în societate. (Cristea, 2010, p.152)

Educația este o acțiune complexă, implicând atât individul cât și societatea într-o strânsă interacțiune,și, catare fucnțiile educației vor fi analizate atât din perspectivă individuală cât și din perspectiva socială.

I. Funcţiile sociale ale educaţiei, pot fi analizate în două planuri: unul general şi altul particular.

a. Funcţia socială generică a educaţiei vizează *integrarea socială a individului*. Şi această funcţie poate fi analizată din perspectiva grupului şi a indivdului.

Din perspectiva grupului, integrarea presupune starea de armonizare a unui colectiv realizată prin urmărirea consecventă a obiectivelor colective şi prin creşterea gradului de interdependenţă între membrii ei.

Din punct de vedere al individului, integrarea se referă la inserţia individului într-un mediu social determinat. Aici, integrarea este solidară cu socializarea, adică asimilarea şi utilizarea unor modele de cunoaştere, de gândire, de acţiune şi atitudinale considerate valoroase de anumite grupări sociale.

Integrarea socială devine mai dificilă, mai complexă, pentru că se dezvoltă şi se multiplică subsistemele din care se compune societatea (în societate apar diferite grupuri majoritare şi minoritare, grupuri etnice care promovează un tip particular de cultură) ceea ce face cultura neomogenă şi astfel devine necesară educaţia interculturală.

b.Funcţiile sociale particulare

b1. *Funcţia profesional-economică* se referă la pregătirea individului pentru lumea muncii. Dezvoltarea şi calificarea profesională joacă un rol important în creşterea economică. De aici a rezultat ideea conformă căreia, educaţia este un tip special de investiţie (umană).

b2. *Funcţia social-politică şi ideologică*. Orice societate se compune din instituţii sociale ale statului, care promovează anumite norme juridice, morale etc. Această funcţie

presupune formarea cetăţeanului, a persoanelor capabile să participe la viaţa publică a societăţii. Şcoala pregăteşte individul pentru opţiuni politice, religioase, culturale, prin educaţia politică, civică, religioasă, morală etc.

b3. *Funcţia ştiinţifică şi tehnologică* - se referă la formarea şi acomodarea individului uman la spritul ştiinţific şi tehnologic actual.

b4. Funcţia cultural –artistică. Poate fi privită în două planuri:1. accentuarea funcţiei semiotice, prin asimilarea limbii materne şi a cel puţin două limbi de circulaţie internaţională.

2. Şi poate fi analizată din punct de vedere a integrării individului în tradiţiile şi fizionomia cultural –artistică a societăţii.

II. Funcţile individuale ale educației

a.Funcţia generică: se referă la dezvoltarea şi autonomia persoanei (educaţia este drept şi necesitate individuală). Educaţia vine în întâmpinarea trebuinţelor, aptitudinilor, aspiraţiilor individului. De asemenea, are în vedere unicitatea persoanei.

b. Funcţii particulare:

1. *Funcţia de îngrijire şi umanizare.* Fiinţa umană se naşte cel mai puţin pregătită pentru viaţă. Prin educaţie se asigură sănătatea biologică a individului, dar şi dezvoltarea fizică armonioasă (vezi educaţia pentru sănătate, protecţia sănătăţii mentale, protecţia împotriva drogurilor).

2. *Funcţia de formarea a conştiinţei de sine, a capacităţii de autoeducaţie şi autoconducere.* Educaţia are datoria de a-l ajuta pe subiect să se cunoască, să-şi conştientizeze potenţialităţile şi limitele, să ajungă la o imagine corectă, dar şi optimistă privind propria valoare.

3. *Funcţia de identificare şi cultivare a dispoziţiilor individuale originale* (a aptitudinilor şi talentelor)

Educaţia nu poate produce aptitudini şi talente în absenţa unei baze ereditare corespunzătoare. Dispoziţiile native sunt numai potenţialităţi, ele pot dobândi diferite profiluri şi diferite niveluri de dezvoltare în funcţie de educaţie.

Unitatea şi interacţiunea funcţiilor educaţiei

Unitatea funcţiilor educaţiei o putem sesiza atât între cele două categorii de funcţii cât şi în interiorul fiecărei categori.

Astfel putem afirma:

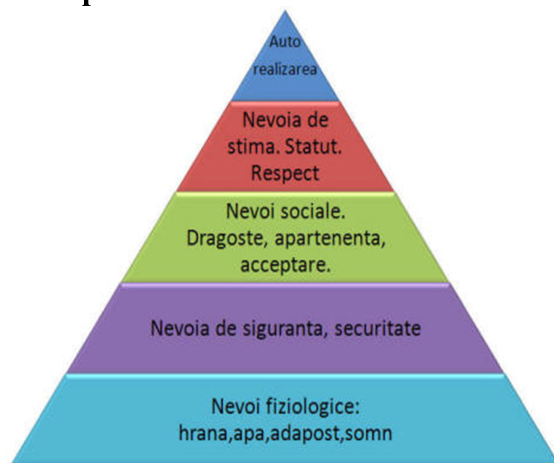
a. funcţiile educaţiei nu sunt pure, nici sociale, nici individuale, ele sunt ambivalente cu o dominanţă socială sau individuală. Acest lucru este suprins de John Dewey în crezul său pedagogic: " Cred că latura psihologică și cea socială sunt legate organic și că educația nu pote fi privită ca un compromis între ele sau ca o suprapunere a uneia asupra ceilalte" (1992, p.47)

b. nicio funcţie individuală nu se poate realiza în afara integrării sociale;

c. teoriile referitoare la trebuințele individuale/umane, se raportează şi la nevoile sociale ale individului. În acest sens piramida trebuințelor a lui Maslow, reflectă foarte bine, interdependența și unitatea funcțiilor educației: daca la baza piramidei regăsim funcțiile individuale ale educației, trecem prin cele sociale, ca în vărful piramidei să regăsim funcțiile individuale , dar la nivel calitativ superior- trebuința de autorealizare, ***prin autoeducație*** a omului.



Exemple



Piramida trebuințelor- A. Maslow

4.5. Mediile educaționale și impactul lor în dezvoltarea umană

4.5.1. Familia – primul mediu educațional

Familia reprezintă mediul educaţional cu influenţă decisivă asupra formării personalităţii umane. Una dintre cele mai cunoscute definiţii date acestui concept aparţine lui Murdock, care afirmă că „familia este un grup social caracterizat printr-o locuinţă comună, cooperare

economică şi reproducere” (apud Băran-Pescaru, A., 2004, p. 13).



Exemple

”Copiii de vârstă școlară petrec mai mult timp departe de casă, vizitându-și colegii și socializând cu aceștia, decât când erau mai mici. de asemenea, petrec mai mult timp la școală și cu învățatul și mai puțin timp la masă cu familia, comparativ cu acum 20 de ani. Chiar și așa, căminul și oamenii care locuiesc în el rămân o parte importantă din viața majorității copiilor” (Papalia,2008,p.324)

Familia, ca prim mediu de formare a copilului îşi pune amprenta asupra dezvoltării copilului prin ***atmosfera și structura*** sa.

Atmosfera din familie se concretizează în gradul de sprijinire și iubire a membrilor familie, respectiv gradul de conflict. De asemenea, atmosfera din familie este dată și d emodul în care părinții abordează situația școlară a copiilor și situația economică.



Exemple

”Copiii săraci au un risc mai mare decât ceilalți de a avea problemele emoționale sau de comportament, iar potențialul lor cognitiv și rezultatele școlare au și mai mult de suferit. Sărăcia poate vătămă dezvoltarea copiilor prin impactul ei asupra stării emoționale a părinților și asupra practicilor parentale,precum și asupra mediului familial pe care-l creeazăaceștia. (Papalia, 2008, p.327)”

În raport cu ***structura*** grupului familial, institutul Vanier a descris în 1994 următoarele tipuri de familie:

- familiile „nucleare” – compuse din doi părinţi şi unul sau mai mulţi copii biologici sau adoptaţi, care locuiesc împreună;
- familiile „extinse” – compuse din părinţi, copii, bunici şi alte rude;
- familiile „amestecate”, „recombinate” sau „reconstituite” – compuse din părinţi divorţaţi şi recăsătoriţi şi copiii acestora din prima şi/sau a doua căsătorie;
- familii „fără copii” – reprezentate de un cuplu;
- familii monoparentale – adesea o mamă cu unul sau mai mulţi copii;
- „cupluri care coabitează” şi „căsătorii convenţionale” – aranjamente familiale care nu legalizează mariajul (cf. Băran-Pescaru, A., 2004, p. 19).

Dincolo de diversităţile interfamiliale, studiile de psihosociologia familiei au pus în evidenţă existenţa unor caracteristici comune ale climatului familial (cf. Creţu, E., 1999, pp. 149-150):

- relaţia foarte strânsă între mediul familial şi caracteristicile societăţii căreia îi aparţine;
- asimilarea de către copil a cutumelor familiale se produce în mod spontan, în virtutea situaţiei de coabitare, uneori chiar fără a fi comunicate verbal;
- componenta atitudinală a părinţilor, exprimată prin stilul de viaţă al acestora, exercită cea mai puternică influenţă asupra conduitei morale a copilului şi asupra formării concepţiei despre lume şi viaţă;
- fiecare familie are un cod valoric pe care îl respectă şi la care se raportează atât adulţii, cât şi copiii în majoritatea situaţiilor de viaţă;
- circulaţia informaţiei în cadrul grupului familial se produce rapid, pe toate canalele, atât în plan vertical, cât şi orizontal; astfel, relaţiile dintre părinţi sau dintre părinţi şi copii se repercutează asupra întregului climat socio-afectiv din familie.

Privită din perspectiva raporturilor sale cu societatea, familia îndeplineşte câteva funcţii de bază: economică, de socializare, educativă şi de reproducere. O analiză mai cuprinzătoare a funcţiilor familiei a fost realizată de cercetătorul S. Zimmerman, care a
inventariat şase funcţii de bază ale familiei (apud Băran-Pescaru, A., 2004, p. 43):

- susţinerea fizică şi grija faţă de membrii familiei;
- creşterea numărului de membri prin naştere sau adopţie;
- socializarea copiilor pentru rolurile de adulţi;
- controlul social al membrilor;
- păstrarea moralităţii familiei şi a motivaţiei de a face performanţă în familie sau în alte grupuri;
- producerea şi consumul de bunuri şi servicii.

Prin funcţia educativă pe care o exercită, familia contribuie decisiv la formarea şi dezvoltarea personalităţii copilului, întreaga evoluţie ulterioară a acestuia fiind marcată de influenţele şi climatul mediului familial.

Aşadar, mediul familial ocupă un loc aparte în ansamblul mediilor educative.

Potenţialul educativ al acestui mediu s-ar exprima în următoarele caracteristici :

- familia este primul mediu în care copilul îşi petrece, în primul rând, primii ani de

viaţă ; familia îi mijloceşte primele experienţe sociale, iar aceşti primi ani de viată se caracterizează printr-o mare receptivitate, plasticitate, cu mari posibilităţi de formare a numeroase trăsături de personalitate;

- climat afectiv cu diferite valenţe: dragoste, grijă, căldură, stimă, respect;
- familia - mediul psihopedagogic şi moral, afectiv si protector, cel mai adecvat formării personalităţii umane;
- familia poate şi este interesată de viitorul copilului şi, deci, de calitatea educaţiei.

problemelor rămâne pregătirea părinţilor pentru creşterea si educaţia copiilor.

3.5.2. Mass-media – ca mediu educațional

Unul dintre mediile educaţionale cu un impact desodebit asupra personalităţii indivizilor, care suscită numeroase comentarii privind rolul formativ, este mass-media.

Nu întâmplător, acest mediu ridică numeroase controverse, deoarece, era de aşteptat ca în „societatea comunicaţională", mass-media să suscite interesul cercetătorilor din diverse domenii (psihologie, sociologie, ştiinţele educaţiei, filosofie etc.)

Dovadă stau studiile şi experimentele privind influenţa programelor de televiziune asupra comportamentului, mentalităţiilor sau stilului de viaţă al oamenilor.

Toate domeniile vieţii noastre stau sub amprenta mass-mediei. Şcoala, ca principal mediu de formare, nu putea să nu ia în considerare evoluţiile din acest domeniu.

Impactul pe care noile media le au asupra învăţământului se evidenţiază în schimbarea statutului actorilor educaţiei : profesorul – formator - mediator şi elevul - utilizator.

Pentru a înţelege mai bine rolul pe care mass-media îl joacă în viaţa oamenilor trebuie să recurgem la unele clarificări conceptuale necesare.

Termenul *mass-media* provine din englezescul *mass* (masă) şi *media* (derivat din latinescul medium= canalul fizic prin care este transmis mesajul)

Mass-media, în accepţiune tradiţională este o expresie creată în anii 1950, în Statele Unite, pentru a desemna ”*acele mijloace de comunicare în masă care pot atinge un public foarte larg şi, deci, divers şi neidentificabil. Erau vizate, mai mult decât presa scrisă şi radioul, televiziunea şi cinematograful”* (Dicţionar de media, p.198) .

Termenul mult utilizat azi este cel de *„media*”. Trecerea de la mass-media la media exprimă, după cum arată Francis Balle, „deplasarea atenţiei de la efectele asupra culturii în general spre examinarea tehnicii, şi, în cazul de faţă, la utilizarea acesteia, ca şi a diferitelor tipuri de clienţi.”(idem)

Prin „media” se înţelege „tehnică utilizată de un individ sau un grup pentru a comunica unui alt individ sau unui alt grup, altfel decât faţă în faţă, la o distanţă mai mică sau mai mare, expresia gândirii, oricare ar fi forma şi finalitatea acestei expresii (...) Media cuprind: presa scrisă, radioul, televiziunea,cinematograful, afişajul., dar şi telefonul, telematica şi iternetul” (Dicţionar de media, p.200)

Evoluţia terminologică mai sus menţionată exprimă şi o evoluţie în concepţia ştiinţifică despre mass-media. De exemplu, J.B.Thompson afirmă:”Trebuie să abandonăm presupoziţia potrivit căreia primitorii produselor mass-media sunt spectatori pasivi ale căror simţuri au fost în permanenţă opacizate de continua receptare a unor mesaje similare.Trebuie să abandonăm şi presupoziţia potrivit căreia însuşi procesul de receptare ar fi unul neproblematic, necritic, prin care produsele sunt absorbite de indivizi, aşa cum un burete absoarbe apa” (p.28).

Într-adevăr, aceste critici ale mass-mediei, specifice perioadei moderne nu mai sunt atât de vehemente azi, deoarece indivizii sunt mult mai competenţi în a recepta, interpreta, analiza mesajele primite. Majoritatea specialiştilor din domeniul ştiinţelor educaţiei vorbesc despre „societatea comunicaţională” care necesită anumite competenţe (de utilizare, de relaţionare etc) care trebuie formate încă din şcoală.

Competenţele necesare interpretării mesajelor din mass-media sunt sesizate dacă analizăm caracteristicile ei descrise de J.B.Thompson:

1. mijloacele şi instituţionale de producere şi difuzare (este vorba despre dezvoltarea industriilor mas-media)

2. transformarea îm bunuri a formelor simbolice (obiectele produse de instituţiile media sunt forme simbolice supuse, într-un mod sau altul,procesului de valorizare economică)

3.ruptura structurată dintre producere şi receptare

4. disponibilitatea extinsă a produselor mas-media în timp şi spaţiu

5. circulaţia publică a formelor simbolice mediate (cu implicaţii asupra sferei public-privat)

Aceste caracteristici evidenţiază faptul că mass-media este un aspect important al vieţii fiecăruia dintre noi, şi nu ne putem sustrage ipostazei de „consumatori” sau utilizatori de media. Pentru acesta însă, trebuie să şi dobândin nu numai cunoştinţele necesare, dar şi competenţele şi atitudinile adecvate unei astfel de ipostaze.

Efectele mass-mediei în planul personalităţii elevilor

Mai întâi trebuie să subliniem faptul că, mass-media reprezintă, mai ales în zilele noastre, principala sursă de informare, dar şi de formare. Volumul informaţiilor, diversitatea lor şi a formelor de prezentare nu poate fi pusă la îndoială. Avantajele pe care le presupune mass-media, de asemenea sunt evidente: accesul facil la o mulţime de informaţii din diverse domenii, posibilitatea de a selecta informaţii în funcţie de interesele, aptitudinile, dorinţele persoanelor, oferirea unor modele sau orientări în concepţia despre lume şi viaţă, etc.



Realizaţi o listă cu avantaje şi dezavantaje ale vizionării desenelor animate pentru elevii din ciclul primar.

Dar, aşa cum subliniază numeroşi specialişti în domeniul educaţiei, multe din aceste avantaje prezintă şi „efecte secundare” demne de luat în seamă, mai ales de cei care participă la formarea personalităţii elevilor. Avantajele mai sus menţionate sunt într-adevăr astfel, doar atunci când elevii au o educaţie specifică în ceea ce priveşte selecţia şi analiza mesajelor din mas-media, iar aici şcoala este cea care joacă rolul cel mai important în formarea unor competenţe şi atitudini critice faţă de mass-media.

„Educaţia se dovedeşte de neînlocuit în ceea ce priveşte dezvoltarea capacităţii de discernământ. Ea face posibilă înţelegerea evenimentelor, care depăşeşte imaginea distorsionată şi simplificată redată uneori de mass-media” .” (J. Delors,p.49)

Mass-media, deşi nu are ca scop primordial educaţia, intră în concurenţă cu alte medii educaţionale, şi mai ales cu şcoala, prin puternica forţă de atracţie pe care o exercită mai ales asupra elevilor preadolescenţi şi adolescenţi.



Exemple

Cifrele redate în Raportul către UNESCO al Comosiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI, sunt grăitoare: elevii petrec la televizor „1200 de ore pe an în Europa de Vest şi aproximativ de două ori mai mult în SUA, faţă de numai aproximativ 1000 de ore pe an petrecute de aceeaşi copii în şcoli. ” (J. Delors,p.88)

Iată că profesorii se găsesc în situaţia de a face faţă unei veritabile provocări: pe de o parte să facă faţă concurenţei mas-mediei, iar pe de altă parte să facă o educaţie necesară pentru mass-media, adică să formeze competenţe şi atitudini adecvate faţă mass-media.Una dintre soluţii pare a fi chiar aceea de a integra, pe cât posibil mass-media în procesul de educaţie: ” Şcolile şi universităţile ar trebui, prin urmare, să le folosească în scopuri specifice, realizând programe de radio şi televiziune pentru şcoli. În Japonia, 90% dintre şcoli folosesc deja televiziunea în procesul educaţional” . (J. Delors,p.88)

Mulţi specialişi în domeniul educaţiei alături de psihologi şi sociologi, atrag atenţia asupra unor efecte negative imporatente a mass-media.

J. Delors în lucrarea „Comoara lăuntrică” subliniază unul dintre efectele perverse ale mass-mediei asupra concepţiei despre lume şi viaţă ale elevilor şi anume, deformarea realităţii, mai ales atunci când ei îşi petrec multe ore în faţa televizorului: „Copii au început să vină la şcoală având din ce în ce mai mult în minte imaginile unei lumi – reale sau imaginare- foarte depărtate de graniţele constituite de spaţiul familiei şi al comunităţii în care trăiesc.” (J. Delors,p.120)

Acelaşi autor atrage atenţia şi asupra unui alt aspect negativ:„structurarea de către mass-media a tuturor acestor mesaje în secvenţe scurte a afectat în mod negativ capacitatea de concentrare a copiilor şi, prin urmare, a afectat relaţiile existente în cadrul sălii de clasă” .” (idem). De asemenea, un alt efect pervers al mass –mediei mult mai subtil este acela ce ţine de socializarea elevilor. Aparent mas-media încurajează comunicarea între indivizi/grupuri fără frontiere spaţio-temporale,dar studiile psihologice au evidenţiat faptul că indivizii din „era comunicării”se simt izolaţii, sunt retraşi într-o lume alor, devenind „stângaci” în relaţiile umane faţă în faţă. Aceste efecte sunt uşor sesizabile mai ales la adolescenţi.

„Accesul la lumea virtuală poate determina diminuarea simţului realităţii şi că procesul educaţional şi accesul la cunoaştere scapă, dintr-un anumit punct de vedere, sistemelor educaţionale instituite, ceea ce poate avea consecinţe importante pentru gradul de socializare a copiilor şi adolescenţilor." ." (J. Delors,p.49)

Printre elementele mass-media care a ridicat numeroase critici se situază pe prim plan televizorul. Deşi sunt şi autori care recunosc rolul televizorului în prmovarea unui anumit stil de viaţă care i-au ajutat pe oameni să se adapteze unor cerinţe ale societăţii, majoritatea subliniază efectele negative : infantilizarea auditorului, vulgalizarea culturii, promovarea unor modele medoicru, cultivarea unei concepţii iluzorii despre viaţa de familie,etc.



Exemple

„Mulţi cercetători (Postman,1987; Hartley,1987) au afirmat că televizorul determină infantilismul sau regresul" (R.Silverstone, 1999, p.29)

„Televizorul este, atât din punct de vedere istoric,cât şi social, un canal de comunicare al suburbiei (....) Este suburban prin forma şi conţinutul programelor sale. Prin includerea sa în însăşi viaţa de zi cu zi. Prin exprimarea şi întărirea echilibrului specific dintre izolare şi integrare, uniformitate şi varietate, culturi şi identităţi (globale şi restrânse) care sunt, într-adevăr, semnul existenţei suburbane." (Silverstone, 1999, p.71)

„Jousha Meyrowitz (1985) : televizorul a transformat în mare parte, dar nu exclusiv, mediul nostru social şi cultural. El a transformat legăturile dintre sfera publică şi cea privată şi dintre spaţiul fizic şi cel social. În plus, el a afectat profund liniile normale de separţie dintre sexe, generaţii, dintre putere şi lipsa de putere. El a făcut lumea vizibilă şi accesibilă în cu totul alte modalităţi " (Silverstone, 1999, p.114)

Opiniile prezentate nu mai au nevoie de multe comentarii. Atragem însă atenţia asupra necesităţii unei educaţii pentru mass-media, o educaţie care să promoveze atitudinea critică în receptarea şi interpretarea mesajelor, care să formeze competenţe de utilizare eficientă a industriilor mass-media, care să sublinieze şi să fructifice aspectele pozitive pe care mass-media le are.



Rezumat

Educaţia formală reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane realizată într-un cadru organizat și planificat, în mod riguros și ierahic, la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

***Educaţia nonformală** cuprinde totalitatea influenţelor educative ce se derulează în afara clasei (activităţi extra-para-perişcolare), sau prin intermediul unor activităţi opţionale/facultative, structurate și organizate într-un cadru totuși instituționaliazat, dar situat în afara sistemului de învățământ.*

În educația nonformală intră toate instituțiile care au efecte formative: muzee, teatre, cluburi ale elevilor, universități popolare de artă etc.

***Educaţia informală** cuprinde totalitatea informaţiilor neinteţionate, difuze, eterogene, voluminoase – sub aspect cantitativ- cu care este confruntat individul în practica de toate zilele şi care nu sunt selectate, organizate şi prelucrate din punct de vedere pedagogic. Se pare că precedă şi depăşeşete ca durată, conţinut şi modalităţi de insinuare practicile educaţiei formale. Este de fapt educația care rezultă din prelucrarea influențelor din mediul profesional, grupul de prieteni, relațiile interumane în care ne implicăm, strada, orașul, contextele sociale în care ne aflăm și care ne ”marchează” prin ”lecțiile” pe care ni le oferă spontan.*

Funcțiile sociale ale educaței: funcția de integrare a individului în societate, funcţia profesional-economică, funcţia social-politică şi ideologică, funcţia ştiinţifică şi tehnologică , funcţia cultural –artistică.

Funcţile individuale ale educației: funcția generică de dezvoltarea și autonomia persoanei, funcţia de îngrijire şi umanizare, funcţia de formarea a conştiinţei de sine, a capacităţii de autoeducaţie şi autoconducere, funcţia de identificare şi cultivare a dispoziţiilor individuale originale (a aptitudinilor şi talentelor).



Test de autoevaluare a cunoştinţelor nr.2.

Încercuiți răspunsul corect:

1. Educaţia formală include acţiuni desfăşurate în:

a.școli generale

SUCCES!

b. muzee

c.centre de formare profesională

2. Educaţia nonformală se caracterizează prin:

a. prezența evaluării

b. flexibilitate în organizare

c. prezența profesorilor

3. Educația informală include influenţe:

a. prelucrate pedagogic, cu efecte formative

b. neprelucrate pedagogic, fără efecte formative

c. neprelucrate pedagogic, cu efecte formative

4. Funcția generală a educației este:

a. îngrijire și umanizare

b. integrarea individului în societate

c. formarea-dezvoltarea personalității

5. Rolul decisiv în formarea personalității îl deține:

a. educația formală

b. educația nonformală

c. educația informală

6. Forma educației care depinde în mare măsură de individ este:

a. educația formală

b. educația nonformală

c. educația informală

7. Mediul educațional cu impact puternic asupra dezvoltării omului este:

a. şcoala

b. familia

c. mass-media

8. Mediul educațional acre asigură dezvoltarea culturii generale este:

a. şcoala

b. familia

c. mass-media

9. Mediul educațional care asigură dezvoltarea socio-emoțională este:

a. şcoala

b. familia

c. mass-media

10. Funcția profesional-economică a educației este realizată preponderent în:

a. familie

b. scoală

c.locul de muncă

*Răspunsurile sunt la pagina 114.

Temă de control nr.1



1. Realizați o analiză comparativă a celor trei forme ale educației după următoarele criterii.

Criteriu de analiză	**Educația Formală**	**Educația Nonformală**	**Educația in ormală**
Funcțiile îndeplinite			
Moduri/forme de organizare			
Metode, tehnci, mijloace specifice de re lizare			
Modalități de evaluare			

2. Realizați un eseu de o pagină în care să argumentați necesitatea fundamentării educației din societatea actuală pe cei patru piloni propuși de J. Delors.

Unitatea de învăţare 5. Educaţia şi problemele lumii contemporane. Educaţia permanentă. Autoeducaţia

Cuprins



5.1. Introducere

Cursul de faţă abordează problematica educaţiei în conetxul societăţii contemporane dominată de probleme specifice.globalizarea, schimbările rapide din de pe piaţa muncii, creşeterea demografică, poluarea. în aconetxtul societăţi dinamice o soluţie o reprezintă educaţia permanentă şi autoeducaţia.



5.2. Obiectivele unităţii de învăţare

- să prezinte soluţiile educaţiei la două prlbleme specifice societăţii contemporane;
-să descrie două obiective ale educaţei permanente de importanţă centrală;
-să argumenteze necesitatea educaţei permanente şi a autoeducaţiei în condiţiile societăţii contemporane.



Durata medie de parcurgere a unităţii de învăţare este de 2-3 ore.

5.3.Educaţia şi problemele lumii contemporane

Una dintre întrebările care se ridică este cea legată de locul şi puterea pe care o are educaţia în societatea contemporană. Pentru a putea răspunde la întrebarea de mai sus ar trebui să caracterizăm lumea zilelor noastre şi problemele cu care se confruntă. Ceea ce este

evident este că lumea în care trăim este o lume complexă şi dinamică. Ritmul schimbărilor în toate domeniile vieţii este copleşitor, multitudinea opţiunilor pe care le avem de făcut, responsabilităţile ce ne revin, fac necesare noi competenţe şi atitudini.

Competenţele şi atitudinile specifice lumii noastre sunt formate cu ajutorul unei educaţii adecvate. Nu întâmplător specialiştii în domeniul educaţiei s-au străduit să demonstreze că educaţia este cea care duce la dezvoltarea personală şi a societăţii. Remarcabilă în acest sens este opinia lui Jacques Delors, coordonatorul lucrării ”Comoara lăuntrică”: ”În confruntarea cu numeroasele provocări pe care i le rezervă viitorul, umanitatea vede în educație un instrument indispensabil pentru a atinge idealurile păcii, libertății și dreptății sociale.” (2000, p.9)

Care sunt însă problemele cu care s econfruntă omenirea? În lucrarea mai sus amintită sunt descrise următoarele probleme:

1. ***Creșterea demografică***. Se estimează că populația planetei va atinge 10 miliarde de oameni până în anul 2020. Acestă creștere este inegală: mai mare în țările sprace, mică sau foarte mică în tățile dezvoltate, acre se confruntă cu fenemenul înbătrânirii populației. Creletrea demografică este o problemă cu consecințe pe multiple planuri: reursele naturae necesre oamenilor, sistemul de sănătate, de învățământ, sistemul asigurărilor sociale.

2. ***Globalizarea activității umane***. “Globalizarea este realitatea însăşi, modul de a fi al timpului prezent, una dintre cele mai semnificative probleme şi, totodată, provocări ale lumii contemporane” . (Ciolan, 2008, p.54)

Fără a avea pretenţia de a surprinde esenţa globalizării, propunem ca definiţie de lucru pentru globalizare ca fiind, într-un sens foarte larg (şi simplist) o modalitate de unificare şi aliniere la anumite standarde de calitate a diferitelor aspecte ale vieţii (economic, politic, cultural, educaţional etc.)

Chiar dacă domeniul economic a fost cel care a făcut globalizarea o realitate, impactul globalizării se resimte de la ştergerea graniţelor devenite simbolice, până la globalizarea comunicării, culturii sau educaţiei.

Ingredientele specifice societăţii globalizate sunt diversitatea, dinamica deosebită, schimburile de toate felurile, comunicarea.

Globalizarea este evidentă pe plan economic, în domeniul cercetării și tehnologiei. ”Alte manifestări ale problemelor globalizării au repercusiuni sociale și afectează direct sistemele educaționale. Migarția internațională este una dintre ele.” (2000,p.31)

Teoriile privind globalizarea, oferă un model explicativ de înțelegere a specificului societății actuale și reprezintă un punct de plecare în proiectarea demersurilor de educație. Semnificative, din punct de vedere pedagogic, ni se par a fi limitele societății globalizate, sesizate de G. Ritzer care, în lucrarea intitulată sugestiv „Globalizarea nimicului”, descrie capcanele globalizării.



Exemple

G. Ritzer care, în lucrarea intitulată sugestiv „Globalizarea nimicului”, definește conceptul de nimic prin raportare la conceptul de ”ceva” și întreprinde o analiză a tutror fenomenelor sociale din perspctiva axei ceva-nimic. Precizăm că prin termenul de „*nimic*” autorul înțelege” o formă socială concepută și controlată de obicei la nivel central și lipsită de conținut esențial semnificativ” (2010, p.57) spre deosebire de „*ceva*” care este „o formă socială de obicei concepută și controlată la nivel local și relativ bogată în conținutul esențial semnificativ” (2010, p.60).

Se poate ușor observa că globalizarea își pune amprenta asupra tuturor aspectelor vieții individului, iar pentru educație se conturează o adevărată provocare: pregătirea tinerilor pentru societatea globalizată. Întrebări precum: ce deprinderi /competențe sunt necesare în societatea globalizată? Ce tip de educație este mai adecvat, mai eficient în societatea globalizată? Care este rolul școlii și al profesorilor în formarea cetățenilor din societatea globalizată? De ce tip de pregătire/formare continuă ar trebui să beneficieze profesorii școlii din societatea globalizată?

Un posibil răspuns la întrebările de mai sus îl reprezintă: educația interculturală.

3. ***O lume nesigură***: ”Această lume plină de riscuri, cu multe elemente imposibil de descifrat, este una dintre caracteristicile sfârștiului de secol XX, care constituie o adevărată provocare.” Educației în revine misiunea de a-i ajuta pe oameni ”să se înțeleagă pe ei înșiși

şi să-i înțeleagă pe ceilalți, printr-o mai bună cunoșatere a lumii.” Astfel, reconsiderarea unro materii cum ar fi istoria, educația civică, literatura universală din perspectiva noilor exigențe ale societății pot contribui la diminuarea tensiunilor existente , a nesiguranței .

Datorită exigenţelor lumii în care trăim, azi educaţia se fundamentează pe patru piloni, aşa cum demonstrează J. Delors (2000): a învăţa să ştii, a învăţa să faci, a învăţa să trăieşti împreună cu ceilalţi, a învăţa să fii.

Fiecare dintre aceşti piloni ai educaţiei vizează formarea unor anumite competenţe, din perspectiva societăţii contemporane.

Astfel, *a învăţa să ştii*, azi se referă nu la volumul cunoştinţelor deţinute de o persoană la un moment dat, cât mai ales, la depinderile şi capacităţile de a învăţa, pentru “a profita de oportunităţile pe care educaţia ţi le pune la dispoziţie de-a lungul întregii vieţi.” (J. Delors, 1999, p.78). autorul subliniază ideea conform căreia chiar dacă cenrtu d egreutate s-a schimbat, importante devenind competențele, deprinderile de a învăța, de a selecta și prelucra informațiile, nu trebuie ignorate cunoștințele absolut necesare dobândirii deprinderilor ce trebuie stocate în memorie.



Exemple

”folosirea memoriei este antidotul necesar împotriva împotmolirii în informațiile difuzate în ficare clipă de media. (......) trebuie, cu siguranță, să fim selectivi în privința lucurirlor pe care le învățăm ”pe de rost”, dar facultatea specific umană a memorării prin asociere, acre nu poate fi redusă la o formă de fucnționare automată, trebuie cultivată cu grijă.” (Delors, 1999,p.71)

A învăţa să faci, care vizează mai mult dimensiunea prgătirii vocaționale, în viziunea postmodernă, se referă mai ales la competenţa de a face faţă unor situaţii cât mai diverse şi complexe, în scopul adaptării optime, prin dezvoltarea unor competențe funcționale ce asigură integrarea pe piața muncii.

A învăţa să trăieşti împreună cu ceilalţi, pilon necesar într-o societate globalizată, multiculturală, presupune cultivarea empatiei şi aprecierea corectă a interdependenţei.

A învăţa să fii, un pilon deosebit de important în societatea noastră, presupune dezvoltarea personalităţii, prin formarea unor competenţe de relaţionare armonioasă şi creative cu oamenii, prin dezvoltarea responsabilităţii şi a iniţiativei. De aceea, ” *educaţia*

nu trebuie să neglijeze nici o latură a potenţialului uman: memoria, raţiunea, simţul estetic, calităţile fizice şi capacitatea de a comunica". (idem)



Relaționați fecare pilon al educației cu formele educației.

5.4. Conceptul de educaţie permenetă

Educaţia permanentă considerată "*cel mai inteligent răspuns dat de om schimbării*" (R. Kidd) este un concept specific pedagogiei contemporane.

S. Cristea afirmă că educaţia permanentă "*reprezintă o direcţie importantă de evoluţie a activităţii de formare-dezvoltare a personalităţii, care urmăreşte valorificarea tuturor dimensiunilor şi a formelor educaţiei proiectate şi realizate pe tot parcursul existenţei umane şi în orice moment al existenţei umane.*"

C. Cucoş atrage atenţia asupra confuziei frecvente între *conceptul de educaţie permanentă* şi *caracterul permanent al educaţiei*. Necesitatea permanenţei educaţiei în plan individual şi social a fost intuită cu mult timp în urmă. Comenius afirmă că "*pentru fiecare om, viaţa sa este o şcoală din leagăn până în mormânt".*

Termenul de educaţie permanentă azi este folosit în accepţiunea sa largă de principiu teoretic şi acţional, care încearcă să regleze o anumită realitate, specifică secolului nostru.

Termenul s-a utilizat la început cu privire la educaţia adulţilor, apoi sfera acestuia s-a lărgit, astăzi referindu-se la multiple aspecte ale personalităţii (intelectuale, morale, afective, sociale etc.) într-o viziune integrată a acţiunii educative.

R. Dave în lucrarea „Fundamentele educaţiei permanente" afirmă: *„Educaţia permanentă este un proces de perfecţionare a dezvoltării personale, sociale şi profesionale pe durata întregii vieţi a indivizilor,în scopul îmbunătăţirii calităţii vieţii atât a indivizilor, cât şi a colectivităţii lor*" (2, p.47).

Afirmarea deplină și explicită a sensului pe care îl dobândește educația permanentă postmodernă are loc în 1970, odată cu pblicarea cărții-manifest *Introducere în educația permanentă- UNESCO.*

sensurile postmoderne ale educației permanente sunt extinse la următoarele niveluri și domenii de referință:

b. vârsta de școlarizare- accent pe depășirea crizelor care apar la ”trecerea de la o vârstă la alta, de la copilărie la adolescență(și la diferitele perioade ale adolescenței), de la adolescență la maturitate (și la diferite etape ale maturității), la a treia vărstă, apoi la ultima perioadă a vieții”;

c. tinerii și adulții – accent pe noua ipostază acelui educat, care poate deveni din obiect al educației subiect al educației, angajat în activități neobligatorii, extrașcolare ”propice înnoirilor”;

d. formare și selecție – accent pe depășirea eșecului generat de un sistem școlar ”în care șansa și întămplarea joacă un rol important”, prin ”oferta studiilor de calificare și reciclare,parte integrantă a soluțiilor” menite să asigure egalizarea șanselor;

e. proces educativ unitar și integrat- accent pe ”un efort îndreptat spre concilierea și armonizarea aspectelor diferite ale formării omului- în familie,în școală,în întreprinderi,în situații de producție și de consum, în sindicate etc,-astfel încât acestea să nu fie în opoziție cu el însuși” (apud. Cristea, 2010, p.327)

Deoarece educaţia permanentă se află în strânsă legătură cu dezvoltarea individuală şi cu progersul social, acestui concept îi sunt asociate şi concepte cum ar fi „a învăţa să fii”, „o societate a învăţării” sau „societatea educativă”

De exemplu, importanţa conceptului de societate educativă este subliniată de către reprezentanţii Clubului de la Roma, care estimează că supravieţuirea omenirii depinde de o variantă istorică a educaţiei permanente care este “societal learning”. Această formă de învăţare depăşeşte cadrul strict al transmiterii didactice. Ea trebuie să fie anticipativă, inovativă şi permanentă” (3, p.7)

“Learning society” a fost definită prin următoarele cinci trăsături:

- învăţare continuă
- responsabilitate faţă de propria evoluţie socială şi profesională
- evaluarea centrată mai mult pe confirmarea progreselor decât pe constatarea eşecului
- participare civică şi muncă de echipă
- parteneriat social (idem)

Analizând evoluţia conceptului de educaţie permanentă, R. Dave subliniază faptul că acest concept se iveşte „*dintr-o criză în continuă creştere a civilizaţiei contemporane*”

Cu alte cuvinte educaţia permanentă a apărut răspuns/soluţie la problemele cu care se confruntă azi omenirea:

1. Explozia cunoștințelor științifice și tehnologice. Este consecința revoluției intelectuale din secolele XIX-XX. De exemplu, volumul cunoştinţelor se dublează la fiecare 10 ani, cca 90% dintre cercetătorii ştiinţifici din toate domeniile sunt în viaţă.

2. Democratizaea societății. Este consecința evoluției politice în secolul XX. ea impune nu numai recunoșaterea juridică a accesului turor la învățământ, ci și crearea condițiilor de realizare efectivă, susținută economic și psihosocial, în termenii ”participării omului la toate activitățile fundamentale, la propria alegere.”

3. Dezvoltarea societății în plan economic, politic, cultural. este reflectată la nivelul unor noi valori, atitudini, capacități, Ea impune educația permenetă necesară pentru realizarea ”unui efort spre universalitate, în căutarea unui nou echilibru între libertate și realitățile tehnologice, tradiție și inovație, bunăstare materială și o calitate superioară a vieții.”

4. Mass-media, lumea muncii, timpul liber

asigură noi oportunități prin progresul tehnologic aplicat pentru difuzarea în masă a informației, restructurarea proceselor de producție, utilizarea creatoare a timpului disponibill, care poate fi din ce înce mai mare, aceste fenomene sociale determină reorientarea educației permannete spre anumite obiective generale, necesare în societatea postmodernă, care vizează:

a. promovarea unei noi ordini sociale, democratice nonviolente

b. creşetrea calității vieții prin ”reabilitarea spiritului uman, slăbit de cultul bogăției și al mașinii”

c. trecerea de la starea confuză a omului contempran la un nou umanism.

5. Afirmarea unui nou umanism ca filosofie socială. este o necesitate culturală,psihologică, politică, economică, dar în primul rând pedagogică. Ea impune promovarea educației permenente postmoderne, care are ca scop general valorificarea la maximum a ”posibilităților omului de cunoaștere, simțire și voință”, angajate ”atât în realizările individuale, cât și în dezvoltarea socială,în evoluția ulterioară a omenirii”. (Cristea , p.329)

Educaţia permanentă constituie un răspuns specific faţă de dinamismul existenţial, în sensul implicării în autoformarea în funcţie de solicitările multiple şi inedite, “este un mod al omului de a se elibera de tensiuni, de crize, de surprizele profesionale neplăcute. Ea este un scut şi un sprijin care întăreşte încrederea în viitor şi în progres; ea are caracter anticipativ, bazându-se pe obişnuinţa de a învăţa şi pe ideea că într-o societate democratică fiecare învaţă de la fiecare” (Văideanu, 1988, p.137).

Conceptul de educație permanentă are o puternică fundamentare filosofică, sociologică, psihologică, antropologică și ecologică, și economică.

2. Obiectivele educaţiei permanente.

R. Dave în lucrarea “Fundamentele educaţiei permanente” stabileşte patru tipuri de obiective ale educaţiei permanente:

a. Prima categorie de obiective (ţeluri deja binecunoscute) vizează deprinderile sociale fundamentale (lectură, calcul) şi noţiuni elementare de menţinere a sănătăţii şi de igienă ca şi priceperi şi deprinderi practice elementare

b. A doua categorie (care necesită o accentuată reînnoire): sunt formulate sub forma idealurilor de dezvoltare a societăţii şi vizează societatea care a realizat : pace, democraţie, libertate

c. Obiective de importanţă centrală, care vizează:

- stabilitate intrapsihică
- vigoare emoţională (educaţia permanentă va ajuta să se dezvolte oameni destul de robuşti d.p.v. emoţional, pentru a rezista schimbărilor şi solicitărilor lumii contemporane)
- avânt tineresc lăuntric (continuă vioiciune în faţa a ceea ce este nou, necunoscut şi neverificat)
- determinările şi autostimulările lăuntrice
- capacitatea de opţiune responsabilă
- angajarea socială
- depăşirea propriilor realizări prin angajări personale
- însuşirea şi reînnoirea cunoştinţelor (educaţia permenentă urmăreşte să realizeze mai degrabă culturalizarea şi înţelepciunea, decât o simplă acumulare de informaţii)

d. Obiective instrumentale ale educaţiei permanente

- învăţarea de a învăţa
- interînvăţarea (sporirea capacităţii de a învăţa cu şi prin alţi oameni, fie în şcoală, fie în familie, fie la locul de muncă sau prin grupuri recreative, în cluburi şi societăţi)
- sporirea educabilităţii
- învăţarea autodirijată

5.5. Autoeducaţia

Autoeducația reprezintă o direcție de evoluție a activității de formare-dezvoltare a personaliăttii care vizează transformarea obiectului educației în subiect al educației. (Cristea , 2010). Importanța autoeducatei este tot mai mare în contextul pedagogiei postmoderne în care în prim plan trece individul, cu specificul său individual și cu capacitățile sale de autoevaluare, autodescoperire și autoeducație.

Steliana Toma defineşte autoeducaţia ca "*activitate conştientă, constantă, sistematică, direcţionată spre perfecţionarea propriei personalităţi, scop ales pe baza unei decizii personale de autoorganizare şi depunere a unui efort propriu*"(p.20-21).

Ea este o consecinţă directă a educaţiei permanente. Se formază de-a lungul şcolarităţii, prin iniţierea copiilor şi tinerilor asupra metodelor şi tehnicilor de muncă intelectuală, care să le permită şi dobândirea unor noi cunoştinţe, noi competenţe şi noi comportamente fără sprijinul şcolii.

Deci, presupune interiorizarea acţiunilor educaţionale eficiente şi transformarea obiectului educaţiei în subiect al educaţiei. Mai concret, prin autoeducaţie individul devine independent, capabil de autoformare şi autodevenire.

Premisele autoeducației sunt de natură socială, psihologică și pedagogică.

Premisele sociale ale autoeducației au în vedere perfectibilitatea, necesară pentru:

a. depășirea rezultatelor anterioare;

b. adapatrea la cerințele profesionale, aflate în continuă schimbare;

c. valorificarea progresului științific și tehnologic implicat la scară socială;

d. optimizarea deciziilor ăn contextul unei societăți dominate de ”școul viitorului” (Barna,1995,pp.19-24)

Premisele psihologie ale autoeducației se regăsesc în etapele dezvoltării personalității umane. Din acest punct de vedere putem identifica două stadii de evoluție a

autoeducaței: . ***stadiul pregătirii pentru autoeducație***, specific vârstei preşcolare și vârstei școlare mici și ***stadiul autoeducației ca sistem.*** A. Barna precizează că ”elemente” de autoeducație regăsim încă din copilărie, când dominantă este heteroeducația, iar pe măsură ce idnividul crește și se dezvoltă psihologic, apare tot mai mult autoeducația, heteroeducația trecând în plan secund. Un moment de cotitură în aparitia autoeducației îl reprezintă preadolescența,vârsta propice găsirii unor metode adecvate pentru autoeducație.

Premisele pedagogice ale autoeducaței sunt multiple și pot fi analizate în plan stretegic și operațional. Premisele angajate operațional sunt fixate la nivelul etapelor parcurse de la educație spre autoeducație:

a. realizarea educaței de caliatet pe tot parcursul școlii generale, între 6 și 16 ani,în perpsectiva educației permanente;

b. formarea capcității de autoevaluare obiectivă în condiții de autocunoșatere a propriilor resurse,

c. valorificarea capacității de autocunoșatere în condiții de autoînvățare;

d. formarea capacității de autoinformare la nivel de autoinstruire;

e. perfecționarea autoinstruirii la nivelul unității autoinformare-autoformare; autoformare-autodezvoltare,în condiţii de automodelare;

f. formarea capacității de autoproiectare pedagogică, de tip curricular, și perfecționarea sa permanentă în conetext socialdeschis. (Cristea, 2010,p.360)

Conţinutul autoeducaţiei îl reprezintă însuşirea tehnicilor de muncă intelectuală, de gândire critică , de autiinstrire şi autoformare.

Metode de autoeducaţie:

1. de autocontrol: autoobservaţia, autoanaliza, introspecţia
2. de autostimulare: autoconvingerea, autocomanda, autocritica, autosugestia
3. de autoconstrângere: autodezaprobarea, autorenunţarea, autorespingerea
4. de stimulare a creativităţii: lectura-scrierea creativă, asociaţia de idei.

Stăpânirea unor metode de autoeducaţie este necesară tot mai mult în societatea postmodernă, în care accentul cade din ce în ce mai mult pe auteducaţie şi autoformare.



Descrieți una dintre metodele de autoeducație pe care o utilizați frecvent .



Rezumat

Datorită exigenţelor lumii în care trăim, azi educaţia se fundamentează pe patru piloni, așa cum demonstrează J. Delors (2000): a învăţa să ştii, a învăţa să faci, a învăţa să trăieşti împreună cu ceilalţi, a învăţa să fii.

S. Cristea afirmă că educaţia permanentă reprezintă o direcţie importantă de evoluţie a activităţii de formare-dezvoltare a personalităţii, care urmăreşte valorificarea tuturor dimensiunilor şi a formelor educaţiei proiectate şi realizate pe tot parcursul existenţei umane şi în orice moment al existenţei umane.

Obiectivele educaţiei permanente:

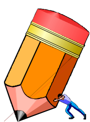
a. *Obiectivele vizează deprinderile sociale fundamentale (lectură, calcul) şi noţiuni elementare de menţinere a sănătății şi de igienă ca şi priceperi şi deprinderi practice elementare*

b. *Obiective care necesită o accentuată reînnoire*

c. *Obiective de importanţă centrală, care vizează*

d. *Obiective instrumentale ale educaţiei permanente*

Autoeducația reprezintă o direcție de evoluție a activității de formare-dezvoltare a personaliățtii care vizează transformarea obiectului educației în subiect al educației. (Cristea , 2010). Importanța autoeducaței este tot mai mare în contextul pedagogiei postmoderne în care în prim plan trece individul, cu specificul său individual și cu capacitățile sale de autoevaluare, autodescoperire și autoeducație.



Test de evaluare a cunoştinţelor

1. Descrieți cei patru piloni ai educaței.
2. Alegeți unul dintre obiectivele instrumentale al educaței permanente și descrieți cum poate fi atins de dvs..
3. Demosntrați necesitatea autoeducației în societatea postmodernă.

Unitatea de învăţare 6. Structura educației

Cuprins



6.1. Introducere

Cursul de față analizează din perspectivă structurală compenentle educatei și interdeoendența dintre ele.



6.2. Obiectivele unităţii de învăţare

- să comparae perspectivele de analiză ale structiri educației;

-să descrie compenentele educației;

-să exmeplifice interctiunea dintre componentele educației.



Durata medie de parcurgere a unităţii de învăţare este de 2-3 ore.

6.3. Structura educație. Perspective de analiză.

Conceptul generic de structură presupune componente, inetracțiuni, mecanisme de autoreglaj. Structura educației reprezintă elementele componente și interacțiunea lor, care asigură funcționalitatea activității de formare-dezvoltare a personalității. (Cristea,2010,pp.155)

Structura educației poate fi analizată din mai multe perspeticve.

a. perspectiva statică - pune accent pe componentele educației;

b. perspectiva dinamică, procesuală care analizează educația din perspectiva proceselor pe care le presupune. Orice actvitate educativă este mai întâi proiectată, apoi derulată/implementată și evaluată.
c. perspectiva perspectiva organizatorică contextuală, cea care ne ajută să înţelegem că educaţia, funcţionează în anumite cadre şi forme de organizare, şi acestea cu evidente implicaţii în calitatea sa. Forme de organizare a instruirii: lecţii, cercuri, vizite, excursii, meditaţii, consultaţii etc.

Structura de bază a educației este concentrată la nivelul corelației funcționale dintre subiectul și obiectul educației.

6.4. Componnetele educației

a. Educatorul/Subiectul educației (E, Se) – individual sau colectiv. Este inițiatorul activității de educație, în calitate de autor al proiectului pedagogic și de emițător al mesajului pedagogic. Este responsabil de realizarea permanentă a corelației funcționale cu educatul la nivel individual sau colectiv. afirmă S. Cristea. Subiectul educației, sub denumirea lui generică, educatorul are anumite caracteristici și competențe care îl legitimează să exercite anumite roluri. El deține atât autoritate deontică (rezultată din statul său) dar și autoritate epismetică.

b. Educatul/obiectul educației (Ed/ Oe) – individual sau colectiv. Este beneficiarul activității de educație în calitate de receptor al mesajului pedagogic. Condiția de obiect al educației vizează statutul ontologic, existențial datorat experienței de viață sau statutului limitat. Obiectul poate dobândi calitatea de subiect doar în momentul în care devine inițiator al educației și autor al propriului său proiect pedagogic. Între subiectul și obiectul educaței există relații cu impact formativ asupra ambilor actori ai educaței.Din perspectivă postmodernă, relaţia profesor – elev, implică redefiniri, în sensul democratizării ei, a construirii ei pe alte principii decât cele „tradiţionale” bazate pe autoritatea deontică şi epistemologică a profesorului.

E . Stan într-o lucrare cu titlu sugestiv ”Profesorul între autoritate şi putere”, arată că „Pragul psihologic cel mai greu de trecut este acceptarea autentică a elevilor ca factori reali în derularea evenimentelor proprii câmpului educativ şcolar” (Stan, 1999, p.7)

Aceeaşi idee exprimată dintr-o perspectivă filosofico-pedagogică o subliniază G.Albu care analizează raportul libertate-autoritate în şcoală şi care pledează pentru o

„pedagogie a libertăţii” care este de fapt ”o pedagogie a schimbării, a susţinerii felului propriu de a fi al fiecăruia, convinsă că în felul acesta umanitatea va şti mai bine cine este, va reflecta mai mult, atât la propriile victorii, cât şi la propriile precarităţi” (Albu,1998,p.156)

c. Funcția centrală a educației (FCE). Reprezintă primul element al structurii educației la care se raportează subiectul educației. Astfel, indiferent de specificul activității de educație pe care urmează să o proiecteze, educatorul va angaja funcția de formare-dezvoltare permanentă a personalității în vederea integrării psihosociale a personalității celui educat (în sens general uman, cultural, civic, economic), funcție de maximă generalitate care are un caracter obiectiv.

d.. Finalitățile macrostructurale ale educației (FME). Sunt elaborate la nivel de filosofie şi de politică a educației, fiind valabile la scara sistemului de educație/învățământ. acestea se ”concretizează” în idealul educației –defineşte tipul de personalitate umană, necesar la nivel de sistem pe termen lung; scopurile educației – definesc direcțiile generale de evoluție a educației, valabile la nivel de sistem pe termen mediu şi lung.

Idealul educaţional este una din modalităţile prin care se exprimă corelaţia dintre societate şi acţiunea educaţională. Conţinutul idealului este prin excelenţă social, incluzând cerinţele fundamentale ale societăţii faţă de acţiunea educaţională.

Idealul educativ este o instanţă valorică de la care iradiază norme, principii, reguli, scopuri şi obiective determinate, care direcţionează procesul de formare al generaţiilor.

Deşi este un model standard, el nu este fix, rigid, ci din potrivă, evoluează o dată cu societatea.



Exemple

De exemplu, în Atena, idealul educativ era exprimat în ideea dezvoltării armonioase a omului în care se îmbină frumuseţea fizică cu trăsăturile morale. În Sparta idealul educativ era dominat de spiritul militar. Evului mediu îi este propriu idealul cavaleresc şi idealul religios.

Renaşterea impune un ideal umanist, accentul punându-se pe dezvoltarea şi înflorirea personalităţii umane.

Epoca luminilor întregeşte idealul educaţional impunând încrederea în puterea raţiunii umane, ca instrument de stăpânire a naturii.

Iată deci cum idealul educaţional, evoluează odată cu societatea şi exigenţele ei, cu concepţiile dominante despre lume şi viaţă existente la un moment dat.

Dincolo de aceast caracter dinamic, I. Nicola accentuează şi alte caracteristici /dimensiuni ale idealului (p.156).

- *Dimensiunea socială*. Vizează tendinţa generală de dezvoltare a acelei societăţi cu care idealul trebuie să fie în concordanţă.
- *Dimensiunea psihologică*. Se referă la tipul de personalitate pe care societatea îl reclamă pentru a răspunde nevoilor ei.
- *Dimensiunea pedagogică.* Se referă la posibilităţile de care dispune sau cu care va trebui investită acţiunea educaţională pentru a putea transpune în practică acest ideal. Valoarea pedagogică a oricărui ideal educativ depinde de echilibru pe care reuşeşte să-l stabilească între realitate şi posibilitate.

Idealul educaţional şi finalităţile sistemului românesc de învăţământ sunt elemente de politică educaţională care consemnează la nivelul Legii învăţământului, profilul de personalitate dezirabil la absolvenţii sistemului, în perspectiva evoluţiei societăţii româneşti.



Exemple

Idealul educaţional al şcolii româneşti constă în dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, în formarea personalităţii autonome şi în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea şi dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetăţenească activă în societate, pentru incluziune socială şi pentru angajare pe piaţa muncii. -Legea Educației naționale nr.1.2011 art.2-(3)

e. *Finalitățile microstructurale ale educației* – obiectivele (O). sunt derivate din finalitățile macrostructurale. Definesc, la nivel general și particular, orientările valorice

care stau la baza acțiunilor specifice de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane, valabile la scara procesului de învățământ.



Exemple

Competenţele-cheie care determină profilul de formare a elevului:

a) competenţe de comunicare în limba română şi în limba maternă, în cazul minorităţilor naţionale;

b) competenţe de comunicare în limbi străine;

c) competenţe de bază de matematică, ştiinţe şi tehnologie;

d) competenţe digitale de utilizare a tehnologiei informaţiei ca instrument de învăţare şi cunoaştere;

e) competenţe sociale şi civice;

f) competenţe antreprenoriale;

g) competenţe de sensibilizare şi de expresie culturală;

h) competenţa de a învăţa să înveţi. (Legea Educației Naționale nr.1/2011)

f. *Conținuturile generale ale educației* (C) – educația: morală, intelectuală, estetică, psihofizică, etc., care vor fi prezentate în unitatea de învățare următoare (U7)

g. *Metodologia educației* (M). Include ansamblul metodelor pedagogice propuse de educator la nivelul unor căi eficiente aplicate de cel educat ca strategie de educație/instruire bazată prioritar pe: comunicare, cercetare a realității, acțiune practică, mijloace de instruire programată, valorificând forme de organizare particulară (frontală, grupală, individuală) și concretă (curs, lecție, seminar) a activității.

h. *Evaluarea educației (Ev).* Include acțiuni de control și de apreciere a gradului de îndeplinire a obiectivelor în vederea stabilirii unor decizii optime; poate implica acțiuni realizabile prin strategii de evaluare: inițială-continuă-finală; predictivă-formativă-sumativă; normativă-de progres.

i. *Normativitatea pedagogică.* Include principiile cu valoare imperativă care trebuie respectate în activitatea de proiectare și de realizare a educației prin intermediul mesajelor pedagogice transmise/construite de educator, receptate și interiorizate de cel educat.

j. *Mesajul pedagogic* transmis/construit (MPt/c) este elaborat de educator la nivelul interacțiunii dintre finalitățile macrostructurale ale educației și finalitățile microstructurale ale educației. Este transmis sau construit împreună cu elevii. Reprezintă o structură de acțiune specifică, realizabilă în termeni de comunicare pedagogică eficientă, bazată pe corelația dintre informare (informație selectată și transmisă/construită de educator) și formare-dezvoltare pozitivă a celui educat.

k. *Repertoriul comun* (RC). Exprimă capacitatea empatică a educatorului (Ep) de transpunere a mesajului pedagogic la nivelul conștiinței celui educat, transpunere realizabilă într-un plan psihologic complex – cognitiv, afectiv, motivațional. Trebuie elaborat de educator la nivelul unui proces complex de identificare ”*a cadrului de semnificație a unei alte persoane care devine mai ușor de înțeles*” și de consubstanțialitate, respectiv de ”*conștinetizare a faptului că împărtășeșete puncte comune esențiale*” cu persoana celui educat (Duck, 2000,p.88). Calitatea repertoriului comun asigură receptivitatea, interiorizarea și valorificarea mesajului pedagogic. Lipsa repertoriului comun duce la blocaj pedagogic (Bp), situație în care activitatea de educație nu are loc, la nivelul normal de realizare a corelației funcționale subiect-obiect, educator-educat.

l. *Mesajul pedagogic interiorizat și valorificat* (Impt/c; VMpt/c) reprezintă momentul în care educatul realizează un salt calitativ după receptarea mesajului pedagogic transmis/construit la nivel superior. Este un rezultat al repertoriului comun realizat între subiectul și obiectul educației în plan psihologic complex; este o premisă necesară educatorului pentru alegerea strategiilor de dirijare/construcție a educației/instruirii,în vederea obținerii unui răspuns dirijat/de construit (din partea celui educat).

m. *Strategia de dirijare/construcție a educației/instruirii (Sd/cE*) este constituită dintr-un set de metode, procedee, mijloace, selecționate de educator în vederea obținerii unui răspuns dirijat al educatului, pe termen scurt, mediu și lung, adecvat situației existente.

n. *Conexiunea inversă externă (Cie)* reprezintă retroacțiunea realizată de educator în mod permanent în funcție de reacția educatului, în general, de calitatea răspunsului dirijat/construit, în special. În sens curricular, conexiunea inversă externă este realizată de educator în mod permanent, ca mijloc de reglare-autoreglare continuă a rezultatelor activității (inclusiv atunci când sunt foarte bune), respectiv corectare, ameliorare, ajustare, restructurare a proiectului pedagogic.

o. *Contextul pedagogic intern* (Cpi) reflectă influențele câmpului psihosocial intern la nivel de ambianță educațională existentă în cadrul unei acțiuni educaționale specifice (didactice, extradidactice etc.). Rezultă din interacțiunea unor variabile specifice (forme de organizare, spațiu, timp pedagogic, ideologie pedagogică, stil pedagogic al educatului, disponibilitate psihosocială a celui educat), angajate direct sau indirect la nivelul procesului de învățământ.

p. *Contextul pedagogic extern* (Cpe) reflectă influențele câmpului psihosocial extern provenite de la nivelul unor medii curriculare macro și micro-structurale de natură culturală, economică, politică, managerială, comunitară, tehnologică; aceste influențe se regăsesc la nivelul sistemului de educație /învățământ, stimulând o anumită calitate a formelor de organizare a educației, a spațiului și timpului pedagogic, a ideologiei pedagogice, a stilului pedagogic, a disponibilității psihosociale a celui educat.



Rezumat

Structura educației reprezintă elementele componente și interacțiunea lor, care asigură funcționalitatea activității de formare-dezvoltare a personalității. (Cristea,2010,pp.155)

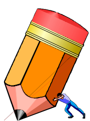
Structura educației poate fi analizată din mai multe perspeticve.

a. perspectiva statică- pune accent pe componentele educației;

b.perspectiva dinamică pune accent pe cele trei procese fundamentale: proiectare, implementare, evaluare.

c. perspectiva perspectiva organizatorică contextuală.

Componentele educației sunt: subiectul educație, obiectul educației, normativitaea pedagogic, metodele de instruire, strategia de evaluare, conetxtul pedagogic, repretoriul ,mesajul pedagogic etc.



Test de evaluare a cunoştinţelor

1. Comparați perspectivele de analiză ale educatei.
2. Descrieți idealul educațional ași dimensiuneile lui.
3. Exemplificați posibile interacțiuni dintre componentele ducației.

Unitatea de învăţare 7. Domeniile reprezentative /conținuturile educației

Cuprins



7.1. Introducere

Cursul de față analizează domeniile/conținuturile educației care reprezintă fundamentul câmpului educațional,în mod special al celui şcolar.



7.2. Obiectivele unităţii de învăţare

-să caracterizeze domeniile reprezentative ale educației;

-să exemplifice relațiile dintre domeniile educației;

-să argumenteze necesutatea reconsiderării domeniilor educației din perspectiva exigențelor societății postmoderne.



Durata medie de parcurgere a unității de învăţare este de 2-3 ore.

7.3. Domeniile reprezentative/conținuturile educației

Conceptul de domenii reprezentative ale educației corespunde conceptului mai vechi de ”dimensiune/ componenetă” a educației prin care se înțelege ”realitatea formativă

dezvoltată la nivelul structurii activității de educație, plasată într-un context deschis care suportă influențele unui câmp psihosocial extrem de complex și de contradictoriu (....)Dimensiunile educației fixează cadrul general în care sunt realizate conținuturile generale ale educației, confirmate la scară socială, din perspectivă axiomatică, argumentată și în plan istoric. ” (Cristea,2010, p.204)

Același autor precizează *caracteristicile conținuturilor* generale ale *educației*, determinate de valorile pedagogice implicate: binele moral, adevărul științei, aplicabilitatea științei, frumosul, sănătatea. În funcție de relativa stabilitate și interacțiune a acestor valori pedagogice fundamentale, conținuturile generale ale educației au un caracter:

- *obiectiv*, determinat de funcționalitatea și structura bio-psiho-socio-culturală a personalității umane care solicită un amplu proces de formare-dezvoltare permanentă, realizabilă în plan moral, intelectual, tehnologic, estetic, psihofizic;
- *unitar*, determinat de interdependența care există între activitățile de fomare-dezvoltare a personalității umane proiectate, realizate și dezvoltate în plan moral, intelectual,tehnologic, estetic, psihofizic, ponderea mai mare acordată educației intelectuale reprezentând premisa calității specific umane a educației morale, tehnologice, estetice, psihofizice;
- *dinamic*, determinat de corelația pedagogică existentă între latura informativă și latura formativă a educației morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice; în acest sens trebuie eliminată tendința de percepere a educației intelectuale doar în funcție de latura informativă, sau a educației morale doar în raport cu latura formativă;
- *deschis*, determinat de apariția periodică a unor noi conținuturi specifice generate de :evoluțiile înregistrate de cele cicni conținuturi generale ale educației și ”noile educații” (Cristea, 2010, pp.204-205)

7.3.1. **Educaţia intelectuală**. Este una dintre conţinuturile ”tradiționale“ ale educaţei. abordată din cele mai vechi timpuri până azi. Având ca finalitate formarea fiinţei raţionale prin introducerea ordinii în lume şi în acţiunile umane, educaţia intelectuală constituie fundamentul şi axul central al acţiunilor personalităţii” (C. Cucoş, 2000,p.60)

Acestă dimensiune a educaţiei vizează:

- formarea şi maximizarea capacităţilor cognitive (calităţile memoriei, proprietăţile gândirii, procedeele imaginaţiei);
- dobândirea instrumentelor intelectuale;
- achiziţionarea tehnicilor culturale celor mai importante.

Atenţia de care s-a bucurat educaţia intelectuală este evidenţiată de accentul pus din cele mai vechi timpuri pe cultivarea "virtuţilor intelectuale" prin dobândirea cât mai multor cunoştinţe din diverse domenii: gramatică, matematică, astronomie, filosofie etc.

Treptat însă, se conştientizează faptul că importante nu sunt cunoştinţele în sine, ci capacitatea de a opera cu acestea. De exemplu, Montaigne afirmă că : *"decât un cap plin, mai bine un cap bine format"*.

Mialaret propune un inventar al tipurilor de cunoştinţe, de care trebuie să se ţină seama în determinarea conţinuturilor educaţiei:

- cunoştinţe de bază, indispensabile adaptării individului la condiţiile vieţii;
- cunoştinţe funcţionale, care ajută la structurarea gândirii individului şi permit asociaţii, transferuri, aplicaţii;
- cunoştinţe care, într-un moment al învăţării, au rol esenţial,totuşi temporar (cunoştinţe-trambulină sau "cunoştinţe catalizator")
- cunoştinţe care produc plăcerea de a cunoaşte, care atrag, focalizează atenţia;
- cunoştinţe "sterile", care se închid în ele însele şi nu "servesc" la altceva decât la a încărca inutil memoria (M. Momanu, 2002, p.38)

G. Văideanu subliniază aceeaşi idee. Analizând triada obiectivelor.

1. Cunoştinţe
2. Priceperi şi obişnuinţe
3. Atitudini şi capacităţi

Noua triada: I atitudini şi capacităţi spirituale

II. priceperi şi obişnuinţe

III. cunoştinţe (concepte şi metodologii)

Iată deci, că tot mai mulţi specialişti remarcă rolul important al capacităţilor de a utiliza cunoştinţe şi competenţele pe care le are o persoană. Aceste concepţii despre ce înseamnă de fapt dezvoltarea intelectuală evidenţiază evoluţia firească a educaţiei intelectuale, evoluţie surprinsă în analiza principalelor paradigme privind educaţia intelectuală:

a. *paradigma intelectualistă*, bazată pe însuşirea de cunoştinţe, pe dobândirea unei culturi enciclopedice; în context didactic accentul cade pe predare;
b. *paradigma formativistă*, centrată pe relaţia formativă, nu pe conţinuturile instruirii;
c. *paradigma constructivistă*, axată pe ideea construirii cunoaşterii la copil.

În cele ce urmează vom prezenta pe scurt paradigma constructivistă, care se doreşte a fi o îmbinare fericită a celor două paradigme mai sus enunţate.

La originea constructivismului pedagogic se află cercetările de psihologie şi epistemologie a lui Jean Piaget şi a filosofului francez Gaston Bachelard.

Din perspectivă constructivistă *"învăţarea înseamnă schimbare structurală, adică o schimbare survenită în structurile noastre cognitive, în modelele de interpretare, în construirea realităţii, în strategiile de rezolvare a problemelor*" (p.28)

Modelul constructivist are la bază ideea *construirii cunoaşterii.*

Caracteristici ale instruirii constructiviste

- elevul este constructor de cunoaştere; elaborează concepte, edifică structuri mentale, acordă semnificaţie fenomenelor, proceselor ideilor
- sarcinile de învăţare sunt „sarcini autentice", conectate la probleme cât mai apropiate de viaţa reală
- succesul învăţării, dobândirea noilor achiziţii depinde de calitatea experienţei şi structurilor cognitive de care dispune elevul
- activităţile de învăţare preferate: conversaţia euristică, investigaţia, rezolvările de probleme, activităţi pe microgrupuri, învăţarea cooperativă
- învăţarea este facilitată de interactiunea socială:
  - cooperare, conflict cognitiv, negociere în interiorul grupului
  - competiţie între grupuri
- motivaţia intrinsecă a învăţării este potenţială
- reprezentările multiple ale conţinutului facilitează învăţarea constructivistă

Scopul final al educaţiei intelectuale îl constituie dobândirea autonomiei intelectuale (A*nalfabetul de astăzi nu este cel care nu ştie, ci cel care nu ştie să înveţe*).

Prin educaţie intelectuală, elevii trebuie să posede, nu informaţii pur şi simplu, ci informaţii despre felul cum se accede la informaţii, cum se prelucrează, cum se interpretează. Această capacitate este metacunoaşterea.



Analizaţi rolul educaţiei intelectuale în propria dezvoltare.

7.3.2. **Educaţia morală**. Este una dintre cele mai complexe dimensiuni ale educaţiei care necesită un efort susţinut de formare şi autoformare. Caracteristica esenţială a omului este moralitatea. De aceea problema devenirii morale a omului i-a procupat din cele mai vechi timpuri de gânditori.



Exemple

Platon demonstrează, în ”Mitul lui Gyges”, că oamenii nu sunt morali de la natură (asemenea lui Gyges, un cioban care găsește o comoară, pe cand era surpins de un cutremur. Din toata comoară descoperită de cutremurul de pamânt el ia doar un inel care îl face invizibil și profită de acesată situație ajungând împăratul acelui ținut) ci devin morali ca urmare a convieţuirii cu ceilalţi.

Mai târziu aceeaşi idee este susţinută de sociologul francez E. Durkheim, care demonstra originile sociale ale moralei.

Şcoala, ca principala instituţie de formare a omului trebuie să urmărească dezvoltarea moralităţii fiinţei umane.

Obiectivele educaţiei morale se situează pe următoarele linii:

- formarea conştiinţei morale,
- formarea conduitei morale.

O persoană este educată din punct de vedere moral, atunci când trece de la urmarea legilor impuse de alţii (stadiul heteronomiei morale) la autoimpunerea unor reguli sau valori interioare.

Educaţia morală înţeleasă ca “trecere de la morală la moralitate” ca interiorizare a normelor, regulilor, valorilor morale implică nu doar o dimensiune cognitivă, ci şi o dimensiune afectivă şi una practică, acţională, în contextul cărora, un rol important îl ocupă voinţa.

La fel ca în cazul educaţiei intelectuale, putem vorbi de mai multe paradigme interpretative ale moralei, însă de interes pentru noi este paradigma psihologică al cărui reprezentant este psihologul elveţian J. Piaget şi paradigma socială, al cărei reprezentant este sociologul francez E. Durkheim. În acest ultim sens, morala poate fi definită ca fenomen social care reglementează relaţiile dintre oameni.

Educaţia morală în viziunea lui Durkheim se bazează pe trei elemente fundamentale:

- spiritul de disciplină, situat la rădăcina vieţii morale, care presupune respectul autorităţii regulilor;
- ataşamentul faţă de grupurile sociale, morala se naşte în momentul ataşării unui grup;
- autonomia voinţei.

Un impact mult mai mare în educaţie îl are însă, paragdigma psihologică, care se bazează pe ideea devenirii morale a copilului prin trecerea de la morala constrângătoare, eteronomă, autoritară (asimilată familiei şi instutuţiilor adulţilor) la morala cooperării, autonomă (specifică grupului de egali).

7.3.3. **Educaţia estetică**. Omul fiinţează şi în concordanţă cu legile frumosului, ale armoniei şi coerenţei din natură, societate şi opera de artă. Educaţia estetică are o sferă mai largă, cuprinzând şi educaţia artistică.

Educaţia estetică arată M. Momanu "*poate contribui la integrarea socială a elevilor şi, mai mult, dezvoltă conştiinţa existenţei unui patrimoniu cultural comun, a unei identităţi culturale comune*" (p.97)

Obiectivele educaţiei estetice vizează:

- formarea capacităţii de a percepe, a însuşi şi a folosi adecvat valorile estetice;
- dezvoltarea capacităţii de a crea valori estetice;

Alţi autori Puhaj şi Ungaro disting şi ei două obiective: *educarea sensibilităţii estetice* şi *educarea competenţei estetice.* Dacă educarea sensibilităţii estetice vizează mai ales educarea simţurilor şi a gustului estetic, competenţa estetică are şi o dimensiune formativă vizând formarea şi dezvoltarea capacităţii de a aprecia o operă de artă, de a elabora şi argumenta o judecată estetică şi, mai ales, cultivarea toleranţei, a acceptării diferenţelor, a diversităţii perceperii lumii şi a exprimării acestei diversităţi.

C. Cucoş atrage atenţia asupra faptului că putem vorbi şi aici despre "analfabetismul estetic", adică incapacitatea de a sesiza şi vibra în faţa frumosului. Criza în artă ar ţine, mai degrabă, de receptivitatea noastră faţă de acest fenomen.

O altă problemă legată de educaţia estetică este cea a *kitsch-ului*, termen provenit din limba germană cu sensul de a degrada, a fi lipsit de originalitate, a imita.



Exemple

Fenomenul kitsch-ului a cunoscut o amploare deosebită în contextul societăţii de consum şi al democratizării artei. "Democratizare, spune M. Momanu, înseamnă şi nivelare, dominaţia maselor, adică primatul cantităţii asupra calităţii. Elita depinde de gustul vulgar al mulţimii şi pentru a supravieţui, trebuie să satisfacă acest gust". Cu toate limitile

kitsch-ului, există totuşi unii autori care vorbesc despre o funcţie pedagogică a kitsch-ului, cum este A. Moles care afirmă:"Ca să ajungi la bunul-gust, cea mai simplă cale este să treci prin prostul gust, printr-un proces de epurări succesive, adică prin urcarea unei piramide a calităţii" (apud. Momanu, 2002, p.97). Această soluţie, însă, pare destul de riscantă deoarece există pericolul afundării în kitsch, sau pierderea contactului cu adevăratele valori estetice.

7.3.4.**Educaţia religioasă .**

Religiozitatea este una dintre caracteristicile definitorii ale fiinţei umane fără de care omul îşi pierde din esenţă. C. Cucoş prezintă argumentele pentru educaţia religioasă în şcoală (Cucoş, pp85-88):

1. Argumentul cultural. Religia reprezintă o formă de spiritualitate ce trebuie cunoscută de către elevi. Nu te poţi considera o persoană culturală fără a-ţi cunoaşte propriile referinţe religioase.

2. Argumentul psihologic. Educaţia religioasă invită la reflecţie, la evidenţierea eului, la autocunoaştere.

3. Argumentul etic. În perioada de criză morală, educaţia religioasă poate oferi repere.

4. Argumentul sociologic. Valorile religioase au virtutea de a uni, de a mări coeziunea grupului.

5. Argumentul istoric. Pentru spaţiul românesc, credinţa creştină a acţinat ca un liant al perpetuării neamului.

6. Argumentul ecumenic. Instrucţia şi formarea noastră religioasă ne predispun şi ne pregătesc într-o măsură mai mare pentru acceptarea şi înţelegerea aproapelui.

7. Argumentul teologic. Fiecare religie se perpetuează prin intermediul credincioşilor ei.

8. Argumentul pedagogic. A fi iniţiat din punct de vedere religios înseamnă a fi educat, a avea capacitatea de a spori educaţia şi de a o continua de unul singur.

Omul religios nu este un fanatic. El are conştiinţa sacrului şi îl recunoaşte în tot cea ce îl înconjoară.

Finalităţile educaţiei religioase:

- însuşirea cunoştinţelor de istoria şi filosofia religiei;
- formarea conştiinţei religiozităţii;
- formarea unor atitudini spirituale.



Analizați interacțiunile și interdependețele dintre educația morală și educația relogioasă..

7.3.5. Educaţia fizică. Este una dintre cele mai vechi forme de exercitare a acţiunii formative. Această componentă a educaţiei cuprinde un cumul de activităţi ce contribuie la dezvoltarea fiinţei umane prin cultivarea şi potenţarea dimensiunii psiho-fizice a fiinţei, prin păstrarea unei armonii între fizic şi psihic, între intelect, voinţă şi emotivitate.

Educaţia fizică este *fiziologică* prin natura exerciţiilor sale, *pedagogică* prin metodă, *biologică* prin efectele sale şi *socială* prin modul de organizare şi prin activitate.

Obiectivele specifice:

- dezvoltarea şi fortificarea fizică a elevului;
- consolidarea capacităţilor fiziologice ale organismului;
- crearea unei armonii între trup şi suflet;
- dezvoltarea motricităţii, a uşurinţei în mişcare, de activare a funcţiilor organismului;
- corectarea şi ameliorarea unor deficienţe cu substrat fizic;
- deprinderea cu regulile igienico-sanitare.

Obiective nespecifice:

- stimularea proceselor cognitive (dezvoltarea actelor perceptive, a spiritului de observaţie, a atenţiei, a gândirii în acţiune)
- dezvoltarea proceselor afective (a sentimentelor, a bucuriei, a satisfacţiei, împlinirii, a stăpânirii emotivităţii, a încrederii în forţele proprii)

- consolidarea şi educarea capacităţilor volitive (a curajului, a perseverenţei, a spiritului de iniţiativă, evitarea egoismului, a individualismului)
- formarea unor aptitudini psiho-motorii (forţă, reactivitate, precizie, mobilitate)

Şi în cadrul educaţiei fizice putem identifica mai multe paradigme, după criteriul funcţiei dominante: paradigma biomedicală, socioculturală, estetică, psihologică.

Paradigma biomedicală accentuează funcţia terapeutică a educaţiei fizice, considerând că practica exerciţiilor fizice poate contribui la tratarea unor boli, stimulează activitatea glandelor cu secreţie internă, activitatea sistemului nervos central, combaterea obezităţii etc.

Efectele benefice ale practicării exerciţiilor fizice au fost sesizate din cele mai vechi timpuri. De exemplu, în Grecia antică , Hipocrate, Esculap şi Pitagora recomandau exerciţiile fizice ca mijloc profilactic sau terapeutic pentru diverse afecţiuni. Întemeietorul gimnasticii terapeutice este Antiles, medic şi chirurg grec.

Paradigma socioculturală are la bază idea că rostul educaţiei fizice este de a contribui la integrarea socială a individului. Mai mult, educaţia fizică prin exerciţiile propuse pentru practicare reflectă o anumită mentalitate şi un anumit stil de viaţă.

Paradigma estetică se centrează pe ideea de armonie: educaţia fizică are drept scop dezvoltarea armonioasă, realizarea echilibrului psihofizic, frumuseţea fizică şi spirituală.

Paradigma psihologică, reuneşte paradigmele de mai sus, evidenţiind faptul că practicarea exerciţiilor fizice duce la buna funcţionare a tuturor proceselor psihice , cu implicaţii asupra dezvoltării personalităţii şi integrării persoanei în societate.

7.3.6. Educaţia tehnologică

Această dimensiune a educaţiei este necesară mai mult ca oricând, deoarece întreaga noastră existenţă cu toate aspectele ei (de la activitatea profesională până la comunicarea cu prietenii) stă sub semnul tehnologiei. Progresul uimitor al tehnologiilor ridică şi numeroase probleme de etică privind utilizarea acestora, fapt ce impune necesitatea educaţiei tehnologice şi a tehnoeticii.

J. Naisbitt în lucrarea sa "Megatendinţe. Zece tendinţe care ne schimbă viaţa" analizează impactul noilor tehnologii asupra modului nostru de viaţă. El subliniază ideea conform căreia "*trebuie să învăţăm să echilibrăm miracolele materiale ale tehnologiei cu cerinţele spirituale ale naturii omeneşti*""(p.77). Afirmaţia se bazează pe conflictul care a

existat multă vreme între tehnică şi umanism, văzute ca două dimensiuni ireconciliabile. *Tehnoetica* atrage atenţia asupra faptului că cele două dimensiuni se completează şi nu se exclud reciproc; tehnica nu dezumanizează.

Educaţia tehnologică, vizează aşadar, nu numai formarea unor deprinderi tehnice, dar şi dezvoltarea unei conştiinţe tehnice a unei atitudini morale faţă de progresul tehnic. De asemenea ea urmăreşte şi formarea unei culturi tehnologice, care urmăreşte formarea unei viziuni globale în cele mai diverse domenii ale vieţii.

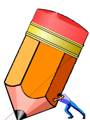


Rezumat

Conceptul de domenii reprezentative ale educației corespunde conceptului mai vechi de ”dimensiune/ componenetă” a educației prin care se înțelege ”realitatea formativă dezvoltată la nivelul structurii activității de educație, plasată într-un context deschis care suportă influențele unui câmp psihosocial extrem de complex și de contradictoriu (....)Dimensiunile educației fixează cadrul general în care sunt realizate conținuturile generale ale educației, confirmate la scară socială, din perspectivă axiomatică, argumentată și în plan istoric. ” (Cristea,2010, p.204)

Același autor precizează *caracteristicile conținuturilor* generale ale *educației*, determinate de valorile pedagogice implicate: binele moral, adevărul ştinţei, aplicabilitatea ştiinței, frumosul, sănătatea.

Domeniile reprezentative ale educației sunt: educația intelectuală, morală, estetică, fizică, religoasă, tehnologică.



Test de evaluare a cunoştinţelor

1. Analizați relația dintre doemniile educației.
2. Corelați domeniile educației cu funcțiile educației.
3. Exemplificați cum pot fi atinse obiectivele educației intelectuale în context formal, nonformal și informal.

Unitatea de învăţare 8. Noile educații

Cuprins



8.1. Introducere

În acest curs sunt prezentate noile educații apărute ca răspuns/soluții pedagogice la unel dintre problemele specifice societății actuale.



8.2. Obiectivele unităţii de învăţare

- să descrie specificul noilor educații:
-să analizeze legaătura dintre noile educații și probleme lumii contemporane
- să exemplifice interacțiunile dintre domeniile clasice și cele noi ale educației.



Durata medie de parcurgere a unităţii de învăţare este de 2-3 ore.

8.3. Noile educații

Domeniile ”clasice “ ale educaţiei se deschid azi spre o nouă interpretare în acord cu noile orintări din psihologie, ştiinţele educaţiei, sociologie.

”Noile educații” reprezintă ”*un set de conținuturi particulare speciale, afirmate ca răspunsuri pedagogice la problematica lumii contemporane de natură politică, economică, eologică, demografică, sanitară etc*.” (Cristea, 2010, p.238)

Pe lângă aceste reorientări ale educaţiei tradiţionale apar şi noi dimensiuni în strânsă legătură cu problemele lumii contemporane: educația pentru pace, educația ecologică, educatia pentru schimbare şi participare, educația pentru mass-media, educația economică şi casnică modernă, educatia pentru timpul liber etc.

8.3.1. ***Educaţia ecologică*** încearcă să sensibilizeze omul faţă de ecosistemul în care îşi desfăşoară activitatea, să optimizeze relaţia dintre om şi natura înconjurătoare.

Reprezintă unul dintre primele răspunsuri pedagogice la problematica lumii contemporane . Termenul este lansat în SUA în anii 1960 și reluat, în anii 1970, de reprezentanții Clubului de la Roma și în anii 1980 de UNESCO.

Factorii care au generat necesitatea educaţiei ecologice:

- consecinţele dezastruoase ale dezechilibrului dintre mediu şi dezvoltare;
- industrializarea neraţională care are ca efect poluarea şi chiar distrugerea naturii;
- apariţia unor boli generate de degradarea cadrului natural de existenţă.

Specificul educației ecologice (Cristea,2010,p.242) rezultă din emergența conținuturilor sociale reflectate de două noțiuni:

- *ecologia* (termen lansat de germanul Hoeckel în 1866), care studiază interacțiunile dintre ființele vii și mediul lor fizic și social;
- *mediul înconjurător*, existent natural și (re)creat de om în urma unor opțiuni tehnologice, politice, economice, militare etc.

La nivelul școlii, educația ecologică tinde să devină o valoare transdisciplinară implicată în proiectarea pedagogică, ”nu o disicplină adăugată la program”. Ca metodologie, constituie ”un mijloc privilegiat” de deschidere socială a instruirii spre o problemă fundamentală a lumii contemporane, abordată global (interdisicplinar, pluridisciplinar), ”cu accent pe educația civică”, realizabilă transdisciplinar.

Studiile privind educația ecologică și comportamentul ecologic (*Hungerford and Volk*; *Mines, Hungerford and Tomera*) subliniază ideea conform căreia în adoptarea unui comportament ecologic sunt implicate mai mult tipuri de variabile: deprinderi de acțiune, cunoașterea strategiilor de acțiune, cunoașterea problematicii mediului, factori de personaliate (atitudini proactive, locul controlului, responsabilitate), factori situaționali, conform *modelului comportamentului ecologic responsabil* elaborat de Hines, Hungerford Tomera (1987, p.7).

De asemenea conceptul de *inteligență ecologică* descris de Goleman ca find combinația dintre „abilitățile cognitive cu empatia pentru orice formă de viață” (2009, p. 41) este o provocare pentru profesori și sistemul de învățământ. Cu toate acestea, rămân deschise întrebările: care dintre variabilele amintite le poate „controla” educația? Cum poate efectiv participa educația în dobândirea unui comportamet ecologic responsabil? Care sunt sunt strategiile didactice cele mai eficiente în dobândirea deprinderilor, atitudinilor și valorilor care să împingă individul la acțiune? Cum poate fi dezvoltată inteligența ecologică, cu atât mai mult cu cât inteligența ecologică are o puternică determinare socială, după cum arată autorul, fiind vorba despre un fel de „inteligență colectivă” în care gândirea în perspectivă, cooperarea, transmiterea informațiilor de la persoană la persoană este foarte importantă? Dar, așa cum remarcă G. Moser distincția local – global este una artificială deoarece „preocupările de mediu globale cer ca indivizii să acționeze în raport cu populația globală la nivelul planetei” (2009, p. 207). Dacă la aceste aspecte adăugăm și caracteristicile fenomenelor de mediu: unele sunt ușor perceptibile/ altele imperceptibile, cu efecte pe termen scurt/lung, cu efecte reversibile /ireversibile durabile/temporare cu potențial controlabil/cu potențial incontrolabil, vom avea o imagine mai clară asupra dificultăților care se ridică în educația pentru mediu.

Pentru a se realiza obiectivele educației pentru mediu, așa cum au fost definite în 1977 la Conferința Interguvernamentală pentru educația pentru mediu de la Tbilisi (conștientizare, sensibilizare, atitudini, depinderi, participare) cea mai potrivită abordare pare a fi paradigma constructivistă, deoarece face apel la strategiile de lucru în grup, de cooperare, la realizarea competențelor „pe viu”, după cum subliniază adepții acestei orientări (Siebert, 2001). Prin cooperare elevii ajung să exerseze acea „gândire colectivă/globală” asupra problemelor globale ale planetei.

8.3.2. ***Educaţia economică şi casnică modernă*** vizează pregătirea tinerilor pentru o adecvare la lumea bunurilor, la practicile economice, la lumea muncii. Un astfel de tip de educaţie poate fi conceput ca o pregătire pentru viaţa de familie, pentru administrarea bunurilor personale, pentru utilizarea bugetului personal.

8.3.3. Educaţia pentru comunicare şi mass-media îşi propune să formeze personalitatea pentru a gestiona corect şi adecvat mesaje mediatice, pentru a decripta operativ sensurile diferitelor informaţii mediatice, pentru a selecta şi adecva sursele

informaţionale în consonanţă cu valorile adevărului, dreptăţii, frumuseţii. Educația prin/pentru mass-media este o parte a educației pentru comunicare. ”Valorifică o resursă tehnologică și socială superioară pentru perfecționarea continuă a comunicării pedagogice.” (Cristea,2010,p.243)

8.4. **Interacţiunile dintre dimensiunile educaţiei**

Interacţiunile dintre dimensiunile educaţiei se evidenţiază în faptul că nu putem vorbi despre un om educat dacă nu are toate dimensiunile educaţiei dezvoltate la un anumit nivel satisfăcător pentru a-i asigura o adaptare optimă în lume. Legăturile strânse dintre dimensiunile educaţiei se exprimă şi în condiţionările existente între ele: nu putem înţelege şi aplica principiile morale sau estetice dacă nu avem dezvoltată educaţia intelectuală. De asemenea am văzut cum educaţia morală şi religioasă pot nuanţa , potenţa educaţia tehnologică sau chiar intelectuală.

S. Cristea descrie raporturile metodologice deschise între domeniile educaţiei şi “noile educaţii” care angajează patru demersuri pedagogice la nivelul sistemelor moderne de educaţie (2000, p.254):

- *demersul “infuzional*” ce angajează “noile educaţii în aria unor discipline şcolare diferite, dar şi a unor dimensiuni ale educaţiei diferite (vezi cum problemele ecologice sunt abordate simultan la biologie, chimie, geografie, dar şi la nivelul tuturor dimensiunilor educaţiei (intelectuale, morale, religioase, estetice, tehnologice, fizice);
- *demersul modular/disciplinar* care angajează “noile educaţii” în cadrul unor discipline de studiu integrate la nivelul unor trepte şcolare, dar şi la nivelul unor dimensiuni ale educaţiei;
- *demersul disciplinar* ce angajează “noile educaţii” în cadrul unei discipline şcolare distincte (vezi noile discipline: educaţie ecologică, educaţie civică, educaţie pentru drepturile omului, educaţie sanitară, educaţie tehnologică etc);
- *demersul transdisciplinar* care angajează “noile educaţii” la nivelul unor “sinteze ştiinţifice”(conferinţe tematice, seminarii etice, dezbateri ideologice etc.) oferite semestrial sau anual de “echipe de profesori”.

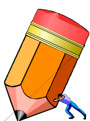


Rezumat

”Noile educații” reprezintă ”*un set de conținuturi particulare speciale, afirmate ca răspunsuri pedagogice la problematica lumii contemporane de natură politică, economică, ecologică, demografică, sanitară etc*.” (Cristea, 2010, p.238)

Pe lângă aceste reorientări ale educaţiei tradiţionale apar şi noi dimensiuni în strânsă legătură cu problemele lumii contemporane: educația pentru pace, educația ecologică, educatia pentru schimbare şi participare, educația pentru mass-media, educația economică şi casnică modernă, educatia pentru timpul liber etc.

Raporturile între domeniile educaţiei şi "noile educaţii" se evidențiază în următoarele demersuri: .*demersul "infuzional*" ,*demersul modular/disciplinar* , *demersul disciplinar ,demersul transdisciplinar*



Test de evaluare a cunoştinţelor

Prezentați două argumente pentru introducerea educației pentru comunicare în școală.

Argumentați cum contrbuie noile educații la soluționarea problemelor lumii contemporane.

Temă de control nr.2



1. Exemplificați cum contribuie formele educației la formarea-dezvoltarea următoarelor domenii ale educației:

Domeniile educației	**Educația Formală**	**Educația Nonformală**	**Educația Informală**
Educația intelectuală			
Educația estetică			
Educația fizică			
Educația ecologică			
Educația pentru comunicare și mass-media			

Unitatea de învăţare 9. Sistemul de învăţământ. Schimbare şi inovare în sistemul de învăţământ

Cuprins



9.1. Introducere

Cursul de faţă descrie dintr-o perspectivă socio-pedagogică contextul în care se realizează educaţia de la, viziunea generală a sistemului de educaţie, sistemul de învăţământ, procesului de învăţământ până la la nivelul concret al situaţiei educative.

Sunt abordate apoi problemele legate de schimbarea si inovarea în cadrul sistemului de învăţământ actual şi factorii care condiţionează implementarea eficientă a schimbărilor, factori ce ţin atît de individ cît şi factori ce ţin de organizaţia, cultura şcolară.



9.2. Obiectivele unităţii de învăţare

La sfârşitul acestui curs, studenţii vor fi capabili să:

-definească, utilizînd limbajul de specialitate, conceptele de sistem de educaţie, sistem de învăţamânt, situaţie educativă;

-să exemplifice legătura dintre schimbările individuale şi cele organizaţionale

- să analizeze implicaţiile schimbării în educaţie

-să manifeste o atitudine pozitivă, deschisă și responsabilă față de problematica schimbării/inovării în şcoala românească contemporană.



Durata medie de parcurgere a unităţii de învăţare este de 3 ore.

9.3. De la sistemul de educație la situația educativă: contextul în care se realizează educația

Analiza educației la nivel contextual presupune evidențierea cadrului în care sunt realizate acțiunile organizate (formal și nonformal), dar și influențele spontane (informale), caracterizate prin exercitarea unei funcții formative.

Contextul educației este reprezentat de un ansamblu de variabile pedagogice, de la formele de realizare a acțiunilor de educație/instruire până la numeroasele influențe externe (provenite din direcția câmpului social) și interne (rezultate din ambianța educațională).

Conceptul pedagogic de ***context al educației*** definește ”ansamblul factorilor obiectivi şi subiectivi implicați direct și indirect în realizarea educaței, în mod organizat şi neorganizat, la scara societății, a sistemului și a procesului de învățământ, a activităților şi situațiilor concrete condiționate la nivel extern şi intern”. (Cristea, 2010, p.273)

Așadar, pentru a înțelege contextul în care se realizează educația, modul în care acesta poartă amprenta societății dar și a particularităților persoanelor care participă concret la activitatea de educație, vom analiza conceptele care desemnează componentele contextului în care se realizează educația.

Sistemul de educație reprezintă contextul cel mai general în care se desfăşoară educația. Acesta reprezintă ”ansamblul organizațiilor/instituțiilor sociale și al comunităților umane care îndeplinesc, în mod direct sau indirect, planificat sau spontan, funcții pedagogice de activare și influențare a procesului complex de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane.” (Cristea, 2010, p.273) Această definiție subliniază ideea conform căreia educația se realizează la nivelul întregii societăți, ea devenind o resursă educativă prin valorile pe care le promovează prin instituțiile sale, prin activitățile,

manifestările din cadrul comunităților. Din această perspectivă capată înțeles conceptul de ”societatea educativă”.

Sistemul de învățamânt reprezintă cadrul sau contextul specializat în care realizează educația/instruirea.

Într-o accepțiune restrânsă, sistemul de învățământ este redus la sistemul școlar (ansamblul instituțiilor școlare), reflectând o vizune tradițională, statică asupra acestui concept.

Din perspectiva pedagogiei postmoderne, într-o accepțiune largă, sistemul de învățământ apreciază S. Cristea ”acoperă o realitate pedagogică și socială tot mai extinsă, exprimată metaforic prin școala deschisă”, adică școala este văzută ca organizație care învață și în același timp, produce învățarea. (2010, p.76).

Astfel sistemul de învățamânt în sens larg reprezintă ”ansamblul instituțiilor specializate în educație/instruire, organizate formal și nonformal, dar și al altor actori sociali cu care școala realizează raporturi de colaborare de tip contractual și consensual. În acesată accepțiune sistemul de învățamânt ca ” școală deschisă” presupune:

1. instituțiile/organizațiile școlare: grădinițe, școli primare, gimnaziale, licee, școli profesionale, unități școlare conexe/case ale copiilor, cabinete, centre logopedice, cabinete, centre de asistență psihopedagogică, universitații, institute de formare profesională inițială și continuă etc.

2. unele instituții/organizații specializate în instruire nonformală: cluburi, tabere, centre de pregătire profesională, presa pedagogică, radioteleviziune școlară/universitară;

3. unii actori sociali cu care școala stabilește relații contractuale (agenți economici, politici, culturali, religioși, comunitari etc.) sau consensuale (familia, comunitatea locală) ” (Cristea, 2010, p.277)

Procesul de învățământ constituie principalul subsistem al sistemului de învățământ și presupune activități specifice de educație/instruire organizate formal și nonformal de cadre didactice. De-a lungul timpului, procesul de învățământ a fost analizat și descris din diferite perspective, de la viziunea tradițională de proces de trasmitere de informații, în care locul important îl deținea predarea, la viziunea modernă și postmodernă de azi, ca interrelație complexă și dinamică dintre predare-învățare și evaluare. Problematica procesului de învățământ este studiată de teoria genrală a instruirii.didactca generală.

Activitatea concretă de educație/instruire este realizată în contextul procesului de învățământ, fiind organiată formal, dar și nonformal, în diferite forme (lecții, activități de laborator, ore de dirigenție, consultații etc.) Obiectivele sale sunt realizate prin acțiuni specifice – predarea, învățarea și evaluarea -integrate în structura activitătții de instruire, angajate în realizarea oricărei activități de instruire.

Situația educativă constituie contextul sau suportul concret care permite realizarea educației/instruirii. Rezultată în diferite contexte, este condiționată de calitatea (pozitivă-negativă) a spațiului pedagogic, a timpului pedagogic, a ideologiei pedagogice, a stilului pedagogic existent sau promovat la nivelul societății și al comunității de referință (comunitate teritorială și locală; familie, şcoală, clasă de elevi, grupă de studenți, echipă de formatori etc.), al resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare). (Cristea, 2010)

9.4. Sistemul de învățământ din România

În România, învăţământul general obligatoriu este de 10 clase şi cuprinde învăţământul primar şi cel gimnazial. Sistemul național de învățământ preuniversitar (care cuprinde ansamblul unităților de învățământ de stat, particulare și confesionale autorizate/acreditate) este structurat, pe mai multe niveluri, descrise în **Legea Educației Naționale nr.1/2011 , art.23.**

Sistemul naţional de învăţământ preuniversitar cuprinde următoarele niveluri:

a) *educaţia timpurie* (0 - 6 ani), formată din nivelul antepreşcolar (0 - 3 ani) şi învăţământul preşcolar (3 - 6 ani), care cuprinde grupa mică, grupa mijlocie şi grupa mare;

b*) învăţământul primar*, care cuprinde clasa pregătitoare şi clasele I - IV;

c*) învăţământul secundar*, care cuprinde:

- învăţământul secundar inferior sau gimnazial, care cuprinde clasele V - IX;
- învăţământul secundar superior sau liceal, care cuprinde clasele de liceu X - XII/XIII, cu următoarele filiere: teoretică, vocaţională şi tehnologică;
- învăţământul profesional, cu durată între 6 luni şi 2 ani;
- învăţământul terţiar nonuniversitar, care cuprinde învăţământul postliceal.

Misiunea învățământului obligatoriu este aceea de a forma *competențele* necesare integrării indivizilor în societate conform idealului educațional prezentat în aceeși lege.



Educaţia şi formarea profesională a copiilor, a tinerilor şi a adulţilor au ca finalitate principală formarea ***competenţelor,*** înţelese ca ***ansamblu multifuncţional şi transferabil de cunoştinţe, deprinderi/abilităţi şi aptitudini***, necesare pentru:

a) împlinirea şi dezvoltarea personală, prin realizarea propriilor obiective în viaţă, conform intereselor şi aspiraţiilor fiecăruia şi dorinţei de a învăţa pe tot parcursul vieţii;

b) integrarea socială şi participarea cetăţenească activă în societate;

c) ocuparea unui loc de muncă şi participarea la funcţionarea şi dezvoltarea unei economii durabile; LEN nr.1/2011-art.4

Tot în cadrul sistemul de învățământ, intră și învățământul superior. Învăţământul superior este organizat în universităţi, academii de studii, institute, şcoli de studii superioare. (LEN nr.1/2011, art.114)

Misiunea învăţământului superior este de a genera şi de a transfera cunoaştere către societate prin:

a) formare iniţială şi continuă la nivel universitar, în scopul dezvoltării personale, al inserţiei profesionale a individului şi a satisfacerii nevoii de competenţă a mediului socioeconomic;

b) cercetare ştiinţifică, dezvoltare, inovare şi transfer tehnologic, prin creaţie individuală şi colectivă, în domeniul ştiinţelor, al ştiinţelor inginereşti, al artelor, al literelor, prin asigurarea performanţelor şi dezvoltării fizice şi sportive, precum şi valorificarea şi diseminarea rezultatelor acestora. (Art.117)

9.5. Schimbare și inovare în sistemul de învățământ

Una dintre realităţile societăţii contemporane prevăzută de către A.Toffler în lucrările sale ”Șocul viitorului” (1970) și ”Al treilea val” (1980) este *schimbarea*, incertitudinea : „Singura certitudine este că ziua de mâine ne va surprinde pe toţi”, declara în urmă cu cateva decenii cel care a studia schimbarea socială.

Schimbările de natură socială, în toate domeniile vieţii (economic, politic, cultural) antrenează schimbări la nivel individual. Reacţiile faţă de schimbare sunt diferite şi ţin de capacitatea oamenilor de adaptare la schimbare. Deoarece schimbarea a devenit o certitudine, educaţia pentru schimbare a devenit o necesitate. În acest sens, S. Cristea subliniază: ” Schimbarea în educație are un caracter obiectiv. Face parte dintr-un proces de transformare generală,universală, valabil la scara sistemului social, a principalelor subsisteme ale acestuia- natural, economic, politic, cultural, comunitar.” (2010,p.299)

De schimbare ca fenomen social s-au ocupat atât sociologii dar şi psihologii, antropologii şi, nu în ultimul rând, speciliștii în științele educației.

Principalele tipuri de schimbări care sunt descrise în literatura de specialitate, şi care sunt în strânsă legătură sunt: schimbarea socială, schimbarea individuală, schimbarea organizaţională.

Din punct de vedere sociologic, schimbarea socială este „trecerea bruscă, foarte greu de anticipat dar tot mai posibil de provocat (cu efecte adesea „perverse”) a unui (sub)sistem social de la o stare de echilibru la alta.” (apud. Iosifescu, 2001, p.162).

Schimbările din educație se referă mai ales la reformele scolare, tot mai frecvente in ultimele decenii. Conform dicţionarului de pedagogie „reforma educaţiei/învăţământului reprezintă o schimbare fundamentală proiectată şi realizată la nivelul sistemului de educaţie/învăţământ, în orientarea acestuia (schimbarea finalităţilor), în structura acestuia (de bază, materială, de relaţie, de conducere) şi în conţinutul procesului de instruire (schimbarea planului de învăţământ, a programelor şi a manualelor/cursurilor şcolare/universitare, a altor materiale destinate învăţării)” (Cristea, 2000, p.322)

Reforme de amploare au fost iniţiate în mai toate sistemele de învăţământ contemporane, datorită unui complex de factori printre care L.Ciolan aminteşte (în Păun, Potolea, 2002, pp.134-135):

- *Sistemele tradiţionale de educaţie nu produceau cetăţeni capabili să se adaptaze unei lumi dinamice.* Azi şcoala trebuie să echipeze elevii cu atitudini, cunoştinţe şi deprinderi care să-i ajute : „să aleagă şi să justifice alegerile lor; să întrebe, să exploreze şi să descopere; să producă intelectual prin colaborare cu alţii, participând într-un mod nou la colectivitate.” (T.Hadzilacos, 2003, p.127)

- *Preocuparea tot mai crescută pentru calitatea în educaţie*. Dovadă în această direcţie stau două procese importante, la care şi învăţământul românesc se aliniază: Procesul Bologna şi Procesul Lisabona. Acesta din urmă este de menţionat în mod special datorită preocupărilor pentru calitatea în educaţie, stabilindu-se ca până în 2010 „sistemele de educaţie şi formare profesională europene să reprezinte o referinţă de calitate în lume” (MEN, 2005, p.12)
- *Cercetările din ultima perioadă concretizate în teoriile constructiviste ale învăţării, teoria inteligenţelor multiple, aduc o nouă lumină asupra proceslor clasice din şcoală: predare, învăţare, evaluare*. În ciuda acestor noi orientări şcoala pare încremenită, uneori în sistemele tradiţionle. Lucrul acesta este remarcat de majoritatea cercetătarilor din ştiinţele educaţiei: ”elevii învaţă şi profesorii predau de multe ori la fel ca acum 25 de ani. În epoca CD –ului şi VCR, a comunicării prin satelit şi a laptop-urilor, educaţia a rămas într-o mare măsură tradiţională”(apud. Perkins 1992, p.3, în C.E, p.271)

Analizând reformele învăţământului dintr-o perspectivă istorică, Gabriela Cristea arată evoluţia reformelor, de la *reformele tradiţionale* (până în 1945) la *reformele moderne sau contemporane* (1945-1950) până la cele din anii 90 cînd putem vorbi despre *tendinţa de „instituţionalizare a reformelor*”(G.Cristea, pp.38-39)

Dacă primele reforme „considerau ca o mare realizare prelungirea duratei învăţământului primar cu încă 1-2 ani” (Bîrzea, 1976, p.14), reformele moderne /contemporane sunt carcaterizate prin faptul că: (apud. G.Cristea, 2001, p.39)

- Sunt reforme globale – „modifică dintr-o dată toate treptele de învăţământ, în interdependenţa lor funcţională, chiar dacă unul sau altul dintre subsisteme rămâne totuşi prioritar”
- Sunt reforme universale – „aproape că nu mai există loc în lume, unde să nu fi intervenit cel puţin o singură reformă de învăţământ (....), cu acţiuni decisive şi de ultimă necesitate, care afectează câteva generaţii de tineri”
- Sunt reforme planificate bazate pe strategii comune care urmăresc schimbarea finalităţilor, a structurii şi a conţinutului educaţiei/ instruirii fiind însă „strict legate de problemele interne cu care fiecare sistem de învăţământ se confruntă”.

La aceste trei caracteristici se adaugă, aşa cum am amintit şi tendinţa de „instituţionalizare a reformelor”.

Acestă tendinţă, accentuată în anii 1990, este rezultatul schimbărilor rapide din societatea cunoşterii şi comunicării, astfel încât „intervalul dintre o reformă şi alta tinde să se reducă, în timp ce modernizarea afectează neîntrerupt şi în profunzime fiecare componentă a învăţământului" (idem, p. 42)

Date fiind amplele schimbări de la nivelul societăţii, şcoala românească a fost nevoită să înceapă un proces complex de restructurare, pentru a se racorda la noile exigenţe ale lumii contemporane, trecând prin mai multe etape/ faze de reformă a învăţămîntului.

Şcoala, prin valorile şi oamenii ei rămâne unul dintre cei mai importanţi factori ai dezvoltării individuale şi sociale, de promovare noului.

Poate că cea mai potrivită concluzie pentru toate argumentele prezentate mai sus este opinia lui Ekkehard Nuissl: „Reformele sunt necesare pentru a dezvolta mai departe sistemul de instruire, pentru a-i verifica şi la nevoie, a-i revizui obiectivele, dar mai ales pentru a ancora întotdeauna inovaţiile în domeniu" (apud. Siebert, 2001, p.183)

Schimbările în educație fac referire și la un alt concept corelativ celui de schimbare, anume cel de ***inovare***. Într-o lucrare devenită clasică în domeniu, Huberman, arată că o ***inovaţie*** este „o îmbunătăţire măsurabilă, deliberată, durabilă şi puţin susceptibilă de a se produce frecvent" (Huberman, 1978, p.15). Acelaşi autor arată că, în general inovaţiile sunt legate de profesionalizarea învăţământului şi că ele implică o modificare corespunzătoare a activităţilor şi a atitudinilor personalului didactic.

Trebuie să subliniem faptul că sunt schimbări / inovări pe care cadrele didactice le fac frecvent şi altele pe care le realizează mai rar; că există schimbări care depind direct de cadrul didactic practician şi altele care nu depind de el în mod direct.

În acest sens, pedagogul român, L. Vlăsceanu, diferenţiază două tipuri de inovaţii care au loc în învăţământ la iniţiativa cadrelor didactice şi a factorilor de decizie politică de la diferite niveluri ierarhice.

Primul tip este numit "schimbarea pedagogică a practicilor educaţionale", ce priveşte metodele şi mijloacele didactice, manualele şcolare, strategiile de predare-învăţare-evaluare.

Al doilea tip de inovaţie este reforma educaţională sistematică şi structural. " (Vlăscea-nu,1979, p.40)

În ambele tipuri de inovaţie, cadrele didactice deţin poziţia-cheie, deoarece ele sunt persoanele care dau viaţă oricărei schimbări indiferent de amploarea sau sursa ei. Important este ca fiecare profesor să conştietizeze responsabilitatea ce îi revine, aceea de a promova schimbarea.



Faptul că schimbarea este o experienţă individuală, este un truism, iar schimbarea la nivelul unui sistem nu poate fi obţinută decât prin schimbările individuale şi interacţiunile dintre indivizii care sunt cuprinşi în acel sistem.

M. Fullan, cunoscut specialist în domeniul schimbării educaţionale, subliniază faptul că "trebuie să devenim mai informaţi în domeniul schimbării. În acest sens, orice persoană care activează în cadrul unei şcoli sau al unui colegiu trebuie să devină un promotor ai schimbării" (Fullan,1999, p.23)

În studiul său privind introducerea inovaţiilor în învăţământ, L.Vlăsceanu arată că schimbarea practicii educaţionale este dependentă de alte componente ale câmpului educaţional şi anume etosul pedagogic şi stilul profesional-didactic. Cu cât etosul pedagogic este mai dominat de vechile valori, cu atât mai dificilă este schimbarea habitusului (stilului pedagogic) anterior al profesorilor şi „cu atât mai puţin novatoare sunt încercările lor de a introduce noile strategii pedagogice." (Vlăsceanu, 1979,p.204)

Autorul vorbeşte despre „practica inerţială" care „nu reprezintă o opoziţie activă faţă de implementarea deciziilor, ci mai curând una latentă, condiţionată de diferite raţiuni, cum ar fi, spre exemplu, neadaptarea disciplinei predate la activitatea practică, lipsa de încredere faţă de noile structuri sau lipsa de interes pentru noua practică etc. Acesta este primul stadiu al structurării şi se manifestă imediat după propunerea inovaţiei." (Vlăsceanu, 1979,p.208)

Trecerea de la practica inerţială la cea inovativă nu numai că este condiţiontă de o serie de factori externi (disciplina predată, resursele materiale avute la îndemână etc.) şi interni (intersul, experienţa profesională, personalitatea etc.) dar presupune şi o etapă intermediară – practica de experimentare.

Aşadar, practica inovatoare presupune capacităţi, atitudini specifice: o anumită flexibilitate cognitivă, gândire critică, capacitate de adaptare suplă la schimbare, toleranţă la ambiguitate etc.

Aşa cum se poate observa din cele de mai sus profesorii inovatori sunt puţini la număr, însă impactul lor este semnificatiSchimbarea individuală este opusul certitudinii şi siguranţei indivizilor.

9.5.1. Factori psihologici/individuali ai schimbării

Factorii psihologici, care au rol în adoptarea /respingerea noului, ţin atât de trăsăturile de personalitate ale indivizilor cât şi de anumite fenomene psihologice inerente schimbărilor de orice fel (teama de nou, rezistenţa la schimbare, deprecierea imaginii de sine, scăderea stimei de sine etc.)



Realizaţi o listă cu principalele obstacole în calea schimbărilor care ţin de indivizi.

Un inventar al principalelor tipuri de bariere ce intervin în calea schimbării la nivel individual sunt prezentate într-o lucrare a Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei, după J.Adams, C. Carnali (MEC, 2001, p. 164)

a. **Bariere perceptive** (saturaţia, stereotipia, ţinta falsă)
b. **Bariere cognitive** (ignoranţa, precedenţa, inflexibilitatea strategiilor intelectuale, folosirea incorectă a limbajului, retenţia selectivă)
c. **Bariere personal-emoţionale** (capriciul, obişnuinţa, dependenţa şi conformismul faţă de opiniile grupului, autoritarismul şi dogmatismul, teama de risc şi incapacitatea de a tolera ambiguitatea, preocupare pentru judecarea şi nu pentru generarea ideilor, inabilitatea de a "incuba" ideile şi dorinţa de a găsi rapid soluţii).
d. **Bariere de mediu** (homeostazia, lipsa sprijinului, neacceptarea criticii,"şefii care ştiu tot", "profeţiile autorealizabile")
e. **Bariere culturale** (tabuurile, "cenzura substitutivă a Supra-Eului", presupoziţii intelectualiste, efecte ale totalitarismului - dubla gândire, gândirea prin procură)

Cunoaşterea acestor tipuri de bariere este utilă pentru găsirea soluţiilor, a modalităţilor de depăşire a dificultăţilor. Pe lângă aceste bariere există şi alte piedici în calea implementării schimbărilor educaţionale.

M. Fullan sintetizează implicaţiile pe care le presupune schimbările din educaţie:

- Schimbarea are loc în timp;
- Schimbarea presupune iniţial apariţia unor sentimente de anxietate şi incertitudine;
- Asistenţa tehnică şi susţinerea psihologică sunt de o importanţă crucială;
- Dobândirea noilor deprinderi şi dexterităţi are un caracter incremental şi evolutiv;
- Condiţiile organizatorice din interiorul şcolii şi cele legate de ea favorizează sau defavorizează parcurgerea procesului de perfecţionare a şcolii;
- Schimbările reuşite implică atât situaţii dificile, cât şi relaţii de susţinere ale eforturilor, toate într-o ambianţă de colaborare.

9.5. 2. Factori instituţionali ai schimbării : organizaţia şcolară

Schimbările individuale nu au nicio importanţă dacă nu sunt susţinute, recunoscute, eventual promovate în organizaţia şcolară. Şcoala azi, tinde să devină o organizaţie care învaţă cu un anumit specific, iar cultura şcolii este influenţată de acestă concepţie despre organizaţii.

E. Păun analizează specificul şcolii ca organizaţie si surprinde următoarele trăsături:

- Şcoala este o organizaţie care învaţă şi produce învăţare.

-şcoala presupune mai multe tipuri de membrii .

Şcoala, ca organizaţie care învaţă, poate fi considerată un sistem unde „oamenii îşi extind permanent capacitatea de a produce rezultatele pe care le doresc, unde învaţă paternuri noi şi globale de gândire, unde aspiraţia colectivă este liberă şi unde oamenii învaţă continuu cum să înveţe împreună" (apud. E.Păun, 1999, p.51)

Autorul citat face distincţia între o „cultură a dezvoltării" concretizată într-un etos al schimbării şi perfecţionării şi o „cultură a stagnării", conservatoare, rigidă, reproductivă. (E.Păun, 1999, p.51)

Structura organizatorică a şcolii pare să fie, aşa cum demonstrează un studiu a unor cercetători americani, cea care face diferenţa între şcoli. „Şcolile eficiente" sunt cele care se caracterizează prin aşteptări înalte, scopuri, atmosferă, climat şi conducere deosebită .(Reed, Bergemann, .Oslon,1998, p.196)

Este vorba despre ceea ce G. Grant numeşte „etosul pozitiv al şcolii". (idem, p.196). William J.Bennet arată şi el că „aşteptările înalte atât ale profesorilor cât şi ale elevilor sunt îndeplinite

dacă şcoala dezvoltă un etos pozitiv" (idem, p.197). Iată deci, că majoritatea specialiştilor subliniază legătura strânsă dintre structura şcolii, cultura organizaţiei şcolare şi comportamentul didactic al profesorilor şi, chiar rezultatele elevilor.

Cultura şcolii, ca principal factor în adoptarea comportamentului inovator a cadrelor didactice a făcut obiectul numeroaselor cercetări din ultima perioadă, datorită înţelegerii faptului că această cultură a şcolii este o variabilă importantă în procesul de schimbare educaţională.

O definiţie mai analitică defineşte cultura organizaţională „un complex specific de valori, credinţe conducătoare, reprezentări, înţelesuri, căi de gândire împărtăşite de membrii unei organizaţii, care determină modurile în care aceştia se vor comporta în interiorul şi în afara organizaţiei respective şi care sunt transmise noilor membrii drept corecte" (M.E.C., 2001, p.131)

În orice organizaţie şcolară vom întâlni o cultură specifică, mai mult sau mai puţin vizibilă, dar prezentă în „viaţa şcolii", începând de la panourile cu realizările elevilor împreună cu cadrele didactice, uniformele, simboluri ale şcolii până la sloganurile, tradiţiile specifice, ritualurile, etc., care toate influenţează nu numai comportamentul cadrelor didactice şi al elevilor, dar şi reprezentătile comunităţii despre valoarea, prestigiul acelei şcoli. Nu întâmplător studiile referitoare la cultura organizaţională în general, au cunoscut în ultimul timp un avânt deosebit.



Rezumat

Sistemul de educație reprezintă contextul cel mai general în care se desfășoară educația. Acesta reprezintă "ansamblul organizațiilor/instituțiilor sociale și al comunităților umane care îndeplinesc, în mod direct sau indirect, planificat sau spontan, funcții pedagogice de activare și influențare a procesului complex de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane." (Cristea, 2010, p.273)

Sistemul de învățământ în sens larg reprezintă "ansamblul instituțiilor specializate în educație/instruire, organizate formal și nonformal, dar și al altor actori sociali cu care școala realizează raporturi de colaborare de tip contractual și consensual.

Procesul de învățământ constituie principalul subsistem al sistemului de învățământ și presupune activități specifice de educație/instruire organizate formal și nonformal de cadre didactice.

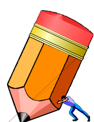
Situația educativă constituie contextul sau suportul concret care permite realizarea educației/instruirii.

Schimbarea socială este „trecerea bruscă, foarte greu de anticipat dar tot mai posibil de provocat (cu efecte adesea „perverse”) a unui (sub)sistem social de la o stare de echilibru la alta.” (apud. Iosifescu, 2001, p.162).

Schimbările din educație se referă mai ales la reformele educației. Conform dicţionarului de pedagogie „reforma educaţiei/învăţământului reprezintă o schimbare fundamentală proiectată şi realizată la nivelul sistemului de educaţie/învăţământ, în orientarea acestuia (schimbarea finalităţilor), în structura acestuia (de bază, materială, de relaţie, de conducere) şi în conţinutul procesului de instruire (schimbarea planului de învăţământ, a programelor şi a manualelor/cursurilor şcolare/universitare, a altor materiale destinate învăţării)” (Cristea, 2000, p.322)

Schimbările în educație fac referire și la un alt concept corelativ celui de schimbare, anume cel de ***inovație*** **-** „o îmbunătăţire măsurabilă, deliberată, durabilă şi puţin susceptibilă de a se produce frecvent” (Huberman, 1978, p.15).

Factorii care condiționează eficiența schimbării țin atât de individ (bariere perceptive, bariere cognitive, bariere personal-emoţionale) cât și de organizația școlară (tipul de cultură organizațională).



Test de evaluare a cunoştinţelor

1. Redați într-o schemă relația dintre următoarele concepte: sistemul de educație, sistemul de învățământ, procesul de învățamânt, situație educativă, contextul în care se realizează educația.

2. Comentaţi din punct devedere pedagogic următorul citat: „Reformele sunt necesare pentru a dezvolta mai departe sistemul de instruire, pentru a-i verifica şi la nevoie, a-i revizui obiectivele, dar mai ales pentru a ancora întotdeauna inovaţiile în domeniu”. Ekkehard Nuiss

Unitatea de învăţare 10. Statutul profesional al cadrului didactic în societatea cunoașterii

Cuprins



10.1.Introducere

Cursul de față abordează problematica statutului profesional al cadrului didactic din perspectiva noilor solicitări a societății cunoaşterii. Se realizează un inventar al responsabilităților și rolurilor pe care trebuie să le dețină profesorii, subliniindu-se ideea dezvoltării competențelor didactice în acord cu nevoile elevilor și ale societății.



10.2. Obiectivele unităţii de învăţare

- să descrie statul profesional al acdrului didactic în societatea cunoșaterii;
- să definească competența didactică;
- să realizeze profilul de competență al profesorului pentru învățământ primar/preşcolar.



Durata medie de parcurgere a acestei unităţi de învăţare este de 2-3 ore.

10.3. Statul professional al cadrelor didactice în societatea cunoaşterii

Problema statutului profesional al cadrului didactic, strâns legată de redefinirea profesiunii didactice, este şi ea mult discutată în contextul reformelor educaţionale din ultimele decenii, în special în cadrul reformei cadrelor didactice.

Statutul profesional al cadrelor didactice şi, implicit prestigiul social de care se bucură profesiunea didactică par, la prima vedere, că se află în recul în societatea cunoaşterii şi comunicării.

Nu întâmplător există eforturi din partea specialiştilor de a oferi profesiei didactice legitimitate şi deci, o recunoaştere socială pe măsură.

Profesia didactică este una dintre profesiile greu de definit datorită caracteristicilor sale specifice. Astfel unele caracteristici, cum ar fi creativitatea, empatia, disponiblitatea, au îngreunat definirea profesiunii didactice, multă vreme această activitate fiind considerată o artă. Treptat, pe măsură ce eforturile de definire ştiinţifică a pedagogiei şi a activităţii educaţionale au devenit tot mai consistente, s-a afirmat şi profesiunea didactică, ca activitate ce presupune un ansamblu de cunoştinţe, deprinderi, atitudini însuşite în mod ştiinţific.

Fără a nega importanţa unor trăsături de personalitate, care imprimă comportamentului didactic originalitate, azi nu mai putem vorbi despre profesinea didactică fără a ne raporta la standardele pe care trebuie să le satisfacă orice cadru didactic.

Deoarece statutul cadrului didactic este legat de prestigiul profesiunii sale, de eforturile cercetătorilor de a descrie cât mai exact în ce constă profesiunea didactică, ne vom opri asupra unor delimitări conceptuale necesare.

Mai întâi, trebuie să definim conceptul de profesie şi cel de profesionalizare.

Din punct de vedere sociologic, profesia este definită drept un „complex de cunoştinţe teoretice şi deprinderi practice dobândite de către o persoană prin pregătire şi se exprimă prin meseria sau specialitatea însuşite ” (Zamfir , Vlăsceanu, 1993, p.456)

Din perspectivă pedagogică, afirmă M.Constandache, profesia didactică este abordată „atât din punct de vedere descriptiv, prin surprinderea clară a funcţiilor cadrului didactic, cât şi normativ în perspectiva a ceea ce trebuie să devină prin asimilarea la statutul său a unor noi roluri şi responsabilităţi” (în vol., 2004, p.106).

Subliniem, în mod deosebit, importanţa dimensiunii normative a profesiunii didactice, care are un impact major în valorizarea statutului cadrului didactic.

D. Potolea subliniază: ”profesionalizarea cadrelor didactice nu poate fi gândită în afara asimilării şi practicării „normelor de rol”, a principiilor şi regulilor care direcţionează şi organizeză acţiunea pedagogică.” (Potolea, 1989, p.133)

De asemenea, trebuie să remarcăm şi *evoluţia continuă a profesiunii didactice*, generată de noile solicitări ale societăţii.

Profesionalizarea este un „proces de formare a unui ansamblu de capacităţi şi competenţe într-un domeniu dat pe baza asimilări unui sistem de cunoştinţe (teoretice şi practice), proces controlat deductiv de un model al profesiei respective" (Gliga, 2002, p.21)

Această definiţie atrage atenţia asupra a două aspecte: modelul profesional presupune standarde pe care trebuie să le satisfacă; legitimarea profesiei didactice în câmpul activităţii şi profesiilor sociale.

Legitimarea profesiei didactice a întâmpinat greutăţi datorită specificului profesiei didactice, pe de o parte, şi datorită statutului epistemologic al pedagogiei, pe de altă parte. Pedagogia, mai ales la începuturile ei, a fost considerată o artă, mai târziu artă şi ştiinţă, apoi s-a trecut de la dilema artă sau artă şi ştiinţă, la dilema ştiinţa sau ştiinţele educaţiei. Această pendulare a „pedagogiei între prejudecăţi şi intenţii", după cum se exprima Mariana Momanu, a afectat şi statutul profesorului/ pedagogului. Pe lângă aceste dificultăţi au fost semnalate şi altele, legate de imposibilitatea descrierii profesiunii didactice în termeni precişi, riguroşi, specifici unei meserii.

Deşi au existat autori care au considerat predarea o muncă „profesorii sunt muncitori, a preda este o muncă şi şcoala este un loc de muncă" (Conell), ea nu a fost descrisă printr-un set de prescripţii sau aşteptări clare cum sunt specificate în alte tipuri de muncă, datorită caracteristicilor activităţii didactice (caracteristicile publicului ţintă, natura specială a relaţiilor interpersonale, incertitudinea, izolarea, feminizarea).

Dar, specialiştii în ştiinţele socio-umane atrag atenţia că profesia nu trebuie confundată cu meseria: "Meseria este rezultatul unei asimilări artizanale, intuitive şi imitative, prin ucenicie, fără o bază de cunoştinţe coerent structurate. Profesia presupune un set de cunoştinţe şi competenţe descrise şi structurate într-un model profesional (standarde profesionale) care se asimilează sistematic şi pe baze ştiinţifice". (Gliga, 2002, p.21)

Aşadar, profesia mai mult decât meseria, presupune descrirea riguroasă a competenţelor şi cunoştinţelor pe care trebuie să le deţină o persoană pentru a avea succes în exercitarea profesiei. Trebuie subliniat faptul că, deşi activitatea didactică a fost interpretată diferit fie ca tehnică (meserie), fie ca artă, fie şi una şi alta, în prezent se încearcă afirmarea acestei activităţi ca profesie cu un specific aparte care îmbină aspecte tehnice ce pot fi

standardizate cu alte dimensiuni ce nu pot fi standardizate (caracteristici legate de măiestria comunicării, de disponibilitate afectivă, de creativitate).

În societatea cunoaşterii şi comunicării, în care domină valorile ştiinţei, cunoaşterii, eficienţei, profesia didactică nu putea să rămână la nivel intuitiv, empiric, a „harului" pedagogic al profesorului. Chiar dacă aceste lucruri rămân specifice practicii didactice ele trebuie să îmbrace o dimensiune ştiinţifică, controlată în mod conştient şi eficient de către profesor. „Arta predării, arată D. Potolea, oricât de imaginativă ar fi, îşi revendică baze normativ-ştiinţifice distincte" (1989, p.133).

Deoarece astăzi, profesia didactică presupune complexe roluri şi responsabilităţi, este necesară mai mult ca oricând profesionalizarea adică „procesul de raţionalizare a cunoştinţelor ştiinţifice şi psihopedagogice, precum şi de activizare a unor practici eficiente în situaţii educaţionale noi " (M, Constandache,în vol.,p.107).

Dacă noţiunea de statut reprezintă „ansamblul de comportamente la care cineva se poate aştepta în mod legitim din partea altora" (apud. Golu, 2003, p.145), atunci statutul de profesor, presupune aşteptările legitime ale elevilor, părinţilor, inspectorilor, directorilor, colegilor.

Observăm deci, că profesorii trebuie să satisfacă o mulţime de aşteptări unele diferite (de exemplu, nu întotdeauna aşteptările elevilor sunt convergente cu ale directorilor sau părinţilor). De fapt, aceste aşteptări exprimă funcţiile statutului de profesor, funcţii care în contexte diferite se schimbă, se adaptează noului context. Am văzut anterior cum unele funcţii ale cadrelor didactice, s-au nuanţat, s-au îmbogăţit datorită noului context social care antrenează alte aşteptări din partea elevilor sau a societăţii în general, faţă de profesori.

Tot mai mulţi specialişti din domeniul ştiinţelor educaţiei atrag atenţia asupra importanţei pe care o au cadrele didactice în promovarea schimbărilor din şcoală şi implicit, din societate, şi nu în ultimul rând, în formarea personalităţii elevilor ca viitori cetăţeni într-o lume dinamică şi necunoscută!

Se conştienizează faptul că profesorul, prin forţa personalităţii sale este ceea ce M. Fullan numeşte „o forţă a schimbării". Orice schimbare consideră autorul menţionat trebuie înţeleasă şi promovată de profesori. Ei sunt agenţii schimbării. Schimbările pe care societatea actuală le impune ţin de atitudinea faţă de schimbare, toleranţă, flexibilitate cognitivă, capacitate de adaptare, creativitate.



Exemple

Ideea este subliniată de raportul Comisiei pentru Educaţie în sec. XXI: „Importanţa rolului pe care îl deţine profesorul, ca agent al schimbării, care promovează înţelegerea şi toleranţa, n-a fost niciodată mai clară ca în perioada contemporană” (Delors, 2000, p.119)

Mai mult, noile paradigme interpertează rolul profesorului într-un context mult mai larg şi mai complex: „paradigmele moderne, care asimilează statutul cadrului didactic aceluia de membru al unei structuri organizaţionale definite (şcoala) şi al unei comunităţi (profesionale, locale), solicită şi o acceptare diferită a rolurilor şi a identităţilor profesionale” (Iucu, Pânişoară, 2000 , p. 27)

Un indicator al prestigiului statutului de cadru didactic este lipsa de atractivitate a tinerilor absolvenţi pentru profesiunea didactică.

Lipsa de atractivitate este legată în primul rând de salarizarea personalului didactic şi mai puţin de condiţiile sau cerinţele profesiei didactice.

Într-un studiu efectuat în mai multe ţări, s-a evidenţiat faptul că există o lipsă de atractivitate am putea spune noi, generală.

De exemplu, în Austria, într-o investigaţie recentă se arată că atractivitatea pentru profesiunea didactică suferă din cauza unei „relative imagini sociale sărace”, cu puţine oportunităţi de promovare în carieră. Atractivitatea profesiei a fost măsurată cu un indicator referitor la satisfacţia muncii, comparativ cu satisfacţia muncii altor angajaţi. „Plângerea cea mai frecventă” întâlnită la profesori era legată de salariu, considerîndu-se că munca ce presupune un înalt nivel de motivaţie nu este adecvat răsplătită. O altă scală se referea la „factorul uman”, iar aici profesorii austrieci s-au remarcat printr-un înalt nivel al satisfacţiei. Această satisfacţie este mult mai mare printre profesori de la şcolile primare şi şcolile speciale, datorită „atmosferei din cadrul şcolii, structura democratică şi stilul conducerii şcolii”. Mai mult, acest grup de profesori considerau că au mai multe şanse pentru dezvoltarea profesională decât colegii lor din şcolile „secundare” (de la liceu). (B. Moon, 23-25)

În Germania, statutul profesorilor trebuie analizat în strânsă legătură cu tipul de şcoală, deoarece aici întâlnim o distincţie clară între şcolile elementare şi Gimnaziu. Profesorii de la Gimnaziu se bucurau de un prestigiu mai mare decât cei din şcolile elementare, dar astăzi situaţia s-a inversat, bucurându-se de o recunoaştere socială mai mare profesorii din şcolile elementare.

Statutul profesorilor din Germania este ambivalent. Pe de o parte, profesorii sunt blamaţi pentru uşurinţa cu care îşi fac datoria, pentru lenea lor, pentru privilegiile pe care le au, pentru salariile mari şi vacanţele inutil de lungi. Aceasta este doar o parte a imaginii sociale a profesorilor, cea negativă.

Pe de altă parte, societatea cere foarte mult profesorilor. Şi anume, se aşteaptă ca ei să rezolve toate probleme tinerilor (violenţa, rasismul, standardele morale scăzute, abuzul de droguri etc.). Aceste aşteptări au crescut rapid datorită faptului că aceste roluri care în, mare parte reveneau familiei, au fost transferate şcolii şi profesorilor care devin un „ mare rezolvator de probleme sociale” („a great social problem-solver”). Aceste aşteptări exprimă partea pozitivă a imginii şcolii şi profesorilor din Germania. (E.Terhart, in B.Moon, pp.139-140)

În Ungaria, un studiu efectuat ce viza legătura dintre prestigui social şi răsplată (salariu) a evidenţiat o prăpastie între profesori şi alte categorii sociale (avocat, preot, jurnlist, economist, inginer, farmacist, doctor). În ceea ce priveşte viitorul în profesie, acesta diferă în funcţie de trei variabile: vârsta, sexul şi gradul de satisfacţie profesională.

În cazul ultimei variabile diferenţele pe sex sunt mici: astfel că, îşi iubesc profesia 90,5% dintre femei 82,7 % bărbaţi.

73,4% dintre profesorii bărbaţi şi 77,4% dintre femei consideră că vor continua să predea în şcoala lor.

O zecime dintre profesori speră (cred) că vor ajunge într-o şcoală de prestigiu, în timp ce procentajul profesorilor tineri care cred acest lucru este foarte scăzut. Numai un procent dintre profesori se tem că nu vor mai fi angajaţi şi doar 7,8 % se gândesc să abandoneze cariera didactică. (B. Moon, p.162-163)

Aşa cum se poate observa din studiile de caz prezentate mai sus, statutul cadrului didactic în societatea actulă este unul ambivalent: pe de o parte se recunoaşte importanţa cadrelor didctice în misiunea lor complexă de formare a tinerilor, pe de altă parte acestă recu-

noaştere se materializează prea puţin în aspecte concrete ale recunoaşterii prestigiului social al acestei profesii.

Trebuie să subliniem faptul, evident pentru toată lumea că, azi în societatea cunoaşterii şi comunicării, cadrele didactice au o misiune grea de îndeplinit nu numai datorită competenţelor pe care trebuie să le deţină şi să le formeze elevilor dar şi datorită faptului că au preluat multe din rolurile tradiţionale ale familiei (familia tipică azi fiind familia monoparentală); alte responsabilităţi sunt legate şi de activitatea lor extraşcolară, ca membrii activi ai comunităţii din care fac parte.

Toate acestea se constituie ca argumente ce susţin ideea că profesia didactică şi statutul cadrului didactic sunt importante în societate.

10.4. **Competenţa didactică- nucleul profesionalismului didactic**

Profesionalismul didactic nu poate fi discutat fără a face apel la un alt concept cu care este în strânsă legătură, anume cel de competenţă didactică. Adesea se spune că un cadru didactic profesionist este cel care este competent, care are anumite competenţe afirmate şi recunoscute. Deşi încercările de definire a competenţei didactice au fost numeroase nu s-a conturat o viziune unitară datorită dificultăţii de surprindere a specificului competenţei.

Multă vreme competenţa didactică a fost confundată cu aptitudinea didactică.

Conform dicţionarului de pedagogie, aptitudinea pedagogică apare ca „un ansamblu de calităţi psihosociale, generale şi specifice, necesare pentru proiectarea activităţii care au ca finalitate formarea-dezvoltarea permanentă a personalităţii umane" (Cristea S., 2000, p.15)

Această viziune s-a construit în timp, un rol important având studiile asupra aptitudinii didactice care s-au orientat spre identificarea elementelor componente, asupra structurii aptitudinii, succesului profesional sau eficienţei predării.

În acest sens, sunt de remarcat cercetările multor autori ca N.V Kuzmina, F.N. Gonobolin, R.Dottrens, şi la noi S. Marcus, A. Neculau, N. Mitrofan, Anca Dragu şi alţii.



Exemple

De exemplu R. Dottrens enumeră ca indicatori ai aptitudinii pedagogice „un excelent echilibru intelectual, mintal, nervos, în plan intelectual: curiozitatea, gustul observaţiei, simţul critic faţă de opiniile altora, luciditate faţă de sine însuşi, nevoia de înnoire care favorizează adaptarea dascălului la cerinţele elevilor: pe plan social: tinereţe spirituală, bunăvoinţă, înţelegere, autoritate fire-

ască" (apud. Dragu, 1998, p.79)



Realizați o listă a calităților, competențelor pe care ar trebui să le dețină un profesor pentru învăământ primar/preșcolar de azi. Comparati lista dvs. cu cea prezentata la pagina 107.

S. Marcus consideră aptitudinea pedagogică ca „o particularitate individuală care surprinde şi transpune în practică modalitatea optimă conform particularităţilor elevilor de transmitere a cunoştinţelor şi de formare a intereselor de cunoaştere, a întregii personalităţi"(Marcus, 1999, p.19)

O definiţie mult mai nuanţată oferă N. Mitrofan :"formaţiune psihologică complexă care, bazată pe un anumit nivel de organizare şi funcţionalitate ale proceselor şi funcţiilor psihice, modelate sub forma unui sistem de acţiuni şi operaţii interiorizate, constituit genetic conform modelului extern al activităţii educaţionale, facilitează un comportament eficient al cadrului didactic prin operaţionalizarea adaptativă a întregului conţinut al personalităţii sale"(Mitrofan, 1988, p.56)

Putem observa din definiţia de mai sus că aptitudinea pedagogică este alcătuită dintr-un nucleu constituit din procese şi funcţii psihice care sunt modelate după un standard extern. Se subliniază rolul modelului extern al activităţii educaţionale deci, rolul modelului profesional.

Sesizăm trecerea de la viziunea empirică asupra aptitudinii pedagogice la viziunea ştiinţifică prin raportatrea ei la un standard extern recunoscut social.

Aceasta reprezintă un câştig în studiul aptitudinii pedagogice, în sensul delimitării aptitudinii de celelalte elemente care se suprapun firesc peste aceasta.

Putem concluziona, în acord cu autorul mai sus menţionat, că aptitudinea pedagogică are un nucleu psihologic (care condiţionează performanţa în activitate) peste care se adaugă elementele de experienţă didactică, cunoştinţe, deprinderi necesare muncii didactice, iar structurarea acestor elemente este dependentă de personalitatea individului şi de raportarea la modelul extern al profesiei.

Interesant de analizat este raportul aptitudine-competenţă.

Mult timp, competenţa a fost considerată a fi determinată de un singur factor (studiile centrându-se pe descoperirea factorului de care depinde eficacitatea profesorului). H.A.Rosencranz şi B.J.Biddle definesc competenţa profesorului ca abilitate de a se comporta într-un mod specific, într-o situaţie socială, în scopul de a produce efecte demonstrabile empiric, aprobate în mediul care funcţionează.

Treptat se conştientizează faptul că, de fapt, competenţa didactică este determinată multifactorial şi cercetările se concentrează asupra identificării caracteristicilor profesorilor eficienţi. Deşi aceste studii ridică numeroase obiecţii, ele oferă totuşi o imagine mai completă a competenţei didactice.

Cercetările lui A.S. Barr se focalizează asupra a 12 caracteristici care asigură succesul, cum ar fi: inteligenţa, stabilitatea emoţională, consideraţia, obiectivitatea, atractivitatea, cooperarea etc. De menţionat în acest sens sunt şi studiile lui David Ryans care a examinat mai mult de 6000 de cadre didactice din 1700 de şcoli timp de 6 ani şi ajunge să identifice 25 de comportamente eficiente şi 25 ineficiente.

Există şi păreri conform cărora este important să ierarhizăm aceste competenţe deoarece nu toate au aceeaşi „forţă". Un astfel de studiu s-a realizat de către Departamentul de educaţie al U.S. şi au fost selectate 5 competenţe cela mai importante: orientarea în sarcină, entuziasmul şi interesul, instruirea directă, direcţionare, feed-back.

Competenţa nu se reduce la tehnica efectuării unui lucru sau la informaţiile necesare practicării activităţii, ci cuprinde şi atitudinea faţă de activitate, ca expresie a unor trăsături personale şi a unor valori (Salade,1990). Aceeaşi idee o subliniază şi J. Elliott:" A stăpâni tehnica (know-how) este o condiţie a competenţei necesară dar nu suficientă"(Elliot J., 1991, p.14)

În sensul cel mai larg, prin competenţă pedagogică se înţelege „capacitatea unui educator de a se pronunţa asupra unei probleme pedagogice, pe temeiul cunoaşterii aprofundate a legităţilor şi determinărilor educative.

În sens restrâns, se referă la capacitatea unei persoane de a realiza la un anumit nivel de performanţă totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice" (Gliga, coord, 2002, p.27)

Anderson (1986) defineşte competenţele drept "cunoştinţe, deprinderi şi atitudini necesare în vederea asunării rolului de cadru didactic. Aceste competenţe sunt de ordin

cognitiv, afectiv, conativ şi practic. Ele au o dublă natură: de ordin tehnic şi didactic în pregătirea conţinuturilor, precum şi de ordin relaţional, pedagogic şi social în adaptarea la interacţiunile din clasă" (Buletinul CNFPnr.2/2002, p.35)

Analizând definiţiile propuse de specialiştii amintiţi, competenţa poate fi descrisă ca fiind o *sinteză a cunoştinţelor, aptitudinilor şi atitudinilor* specifice unui anumit domeniu pe care o persoană le deţine la un moment dat, la diverse niveluri de performanţă. De asemenea trebuie să subliniem faptul că prin conceptul de competenţă, se evidenţiază şi rolul experienţei dobîndite şi „teoretizate". M. Altet arată că „în învăţământ competenţele acoperă totalitatea cunoştinţelor şi deprinderilor aplicate în planificare, organizare, pregătirea cognitivă a lecţiei precum şi experienţa practică provenită din reacţiile clasei de elevi."(ibidem) Cu alte cuvinte, practica este o sursă preţioasă a formării profesionalismului didactic, deoarece ea furnizează cadrului didactic experienţe inedite cu efecte formative.

Astăzi, noţiunea de competenţă pedagogică tinde să fie folosită cu înţelesul de standard profesional minim.

Însă competenţa poate şi trebuie să fie dezvoltată, astfel încât să se ajungă la măiestrie pedagogică. „Pe măsura acumulării experienţei şi a dezvoltării aptitudinilor pedagogice o persoană dobândeşte măiestrie pedagogică. Măiestria pedagogică se referă la o treaptă superioară de dezvoltare a unei competenţe pedagogice iniţiale şi desemnează „un înalt nivel al competenţei atins prin antrenament, de natură să permită obţinerea cu uşurinţă a unor realizări la nivel de expert" (Huston R.W, p.27)

Definiţiile actuale ale competenţei didactice pun în lumină următoarele aspecte:

- *complexitatea structurii competenţei pedagogice*
- *necesitatea dezvoltării competenţelor de-a lungul carierei didactice*
- *dinamica competenţelor didactice*
- *necesitatea formării iniţiale şi continue pe bază competenţe raportate la standarde de formare*

Sintetizând, putem afirma că dezvoltându-se pe baza unui fundament psihologic (aptitudinea), competenţa este o „structură evolutivă" formată la intersecţia dintre cerinţele externe ale profesiunii, posibilităţile individuale, atitudini, trăsături de personalitate şi experienţă didactică.

Pentru a sesiza specificul competenţei didactice este important să analizăm **structura** ei de care s-au ocupat mulţi dintre cei interesaţi de elementele componente ale acesteia. Prezentăm în continuare câteva dintre opiniile reprezentative.

S. Marcus stabileşte următoarele componente ale competenţei didactice:

- competenţa morală: „ansamblul de capacităţi ce asigură o bună funcţionalitate conduitei etico-morale a cadrului didactic”

- competenţa profesional-ştiinţifică : ansamblul de capacităţi necesare cunoaşterii unui anumit obiect de învăţământ

- competenţa psiho-pedagogică: capacităţi necesare pentru a proiecta, organiza, evalua activitatea de învăţare, de formare a diferitelor dimensiuni ale personalităţii elevilor.

- competenţa psiho-socială: ansamblul de capacităţi necesare optimizării relaţionării interumane (Marcus, 1999, p.20)

S. Cristea arată că structura funcţională a aptitudinii pedagogice corelează cu 4 tipuri de competenţe generale:

- competenţa politică demonstrată prin receptarea şi angajarea corectă a responsabilităţilor directe şi indirecte trasmise de la nivelul finalităţilor macrostructurale
- competenţa psihologică demonstrată prin receptarea şi angajarea corectă a responsabilităţilor, directe şi indirecte, transmise de la nivelul finalităţilor microstructurale (obiective pedagogice generale şi specifice,operaţionalizabile în sensul individualizării depline a activităţii de instruire)
- competenţa ştiinţifică demonstrată prin calitatea proiectelor elaborate pe linia de continuitate dintre cercetarea fundamentală-orientată-aplicată
- competenţa socială demonstrată prin resursele de adaptare ale „actorilor educaţiei” la cerinţele comunităţii educative naţionale, teritoriale, locale, aflate în permanentă mişcare (S. Cristea, 2000, p.16)

N. Mitrofan, cel care încearcă să realizeze o psiho-profesiogramă a profesiei didactice, stabileşte tot 4 componente şi anume: competenţa politico-morală, profesional-ştiinţifică, competenţa psiho-pedagogică şi cea psiho-socială.

M. Călin vorbeşte despre competenţa de comunicare, competenţa teleologică, competenţa decizională, competenţa apreciativă.

Cea mai cuprinzătoare şi actuală imagine a competenţelor pe care trebuie să le deţină un cadru didactic o oferă profesorul Dan Potolea, de la universitatea din Bucureşti, care a elaborat competenţele generale ale cadrelor didactice.: (apud.Molan, 2007, 99-101)

1.Competenţe didactice (proiectarea, conducerea şi evaluarea procesului didactic)

- proiectarea unui demres didactic adaotat grupului ţintă
- aplicarea adecvată la context a didacticii disciplinei
- utilizarea funcţională a documentelor şcolare în proiectarea demersului didactic şi în înregistarea rezultatelor elevului
- abordarea unui demers pluri-, inter- şi transdisciplinar prin realizarea de conexiuni între disciplina respectivă şi alte domenii de cunoaştere
- focalizarea pe conexiunile structurale şi procesuale ale disciplinei
- folosirea unei varietăţi de strategii educaţionale şi, în special, pe a celor centrate pe elev
- crearea, facilitarea şi valorificarea de situaţii de învăţare în context nonformal şi informal
- conceperea şi utilizarea de strategii diferenţiale
- utilizarea adecvată a modelelor de comunicare şi acţiune pentru accesibilizarea cunoştinţelor
- valorificarea potenţialului pedagogic al diferitelor tipuri şi strategii de evaluare
- integrarea eficientă în procesul didactic a metodelor şi instrumentelor de evaluare adecvate contextului
- elaborarea şi utilizarea unor probe de evaluare care să satisfacă anumite condiţii tehnice
- utilizarea în procesul didactic a noilor tehnologii informaţionale şi de comunicare

1. **Competenţe psihoeducaţionale**

- valorificarea metodelor de cunoaştere a personalităţii pentru identificarea profilurilor individuale ale elevilor şi acordarea de sprijin adecvat pe parcursul dezvoltării lor în şcoală
- identificarea nevoilor şi dificultăţilor de învăţare şi asistarea elevului în dezvoltarea propriilor proiecte de depăşire a acestora
- consilierea şi asistarea elevului în opţiunile sale şcolare şi profesionale
- crearea de oportunităţi egale tuturor elevilor

2. **Competenţe psihosociale, manageriale şi socio-educaţionale**

Managementul clasei

- organizarea şi conducerea socială a clasei
- utilizarea metodelor de cunoaştere şi dezvoltare a grupurilor şcolare
- asigurarea unui climat socio+afectiv securizant, bazat pe încredere şi cooperare
- selectarea conţinuturilor şi a metodelor de natură să stimuleze interesul şi motivaţia elevilor

Dezvoltarea instituţională

- colaborarea cu colegii de specialitate şi de alte specialităţi pentru a sigura o bună pregătire elevilor
- participarea la procesul decizional în cadrul şcolii, în vederea construirii unei instituţii care învăţă
- promovarea unui sistem de valori specifice unei societăţi democratice
- stimularea comportamentelor prosociale şi de participare civică

Parteneriate sociale şi educaţionale

- urmărirea şi îmbunătăţirea rezultatelor elevilorprin colaborarea cu familia
- antrenarea comunităţii locale în sprijinirea unor activităţi şcolare şi extraşcolare
- iniţierea de proiecte educaţionale de colaborare între diferite instituţii din comunitate şi din afara ei

3. **Dezvoltarea profesională**

- manifestarea unei conduite reflexive şi autoevaluative privind activitatea didactică

- deschiderea spre tendinţele inovatoare din domeniul de specialitate, prin actualizarea sistematică a cunoştinţelor din doemniul de profil şi din cel psihopedagogic
- proiectarea şi realizarea unui plan de dezvoltare profesională
- implicarea în cercetarea-acţiune

Aşa cum se poate sesiza cu uşurinţă tabloul competenţelor didactice de mai sus ţine seama atât de funcţiile „clasice" ale profesorului (proiectare, conducerea învăţării, evaluare) dar şi de noile solicitări ale profesiunii didactice antrenate de schimbările din societate (învăţarea centrată pe elev, legătura cu comunitatea, dezvoltarea profesională)

Indiferent de punctul de vedere abordat, competenţele didactice sunt legate mai ales de rolurile cadrelor didactice. De fapt, sursele derivării competenţelor didactice sunt funcţiile didactice îndeplinite şi rolurile profesorului. De altfel „profesionalizarea cadrelor didactice nu poate fi gândită în afara asimilării şi practicării normelor de rol"(Potolea,1989,p.) pentru că rolurile sunt prescripţii de ordin funcţional, având „calitatea de a arăta profesorului ce trebuie să facă" (idem).

Expectanţele legate de rolurile profesorului sunt diferite în funcţie de categoriile sociale cu care interacţionează cadrele didactice (elevi, părinţi, inspectori, colegi). Dacă la această diversitate de aşteptări adăugăm şi faptul că odată cu evoluţia cerinţelor societăţii apar şi noi roluri, vom avea o imagine mai clară despre solicitările la care trebuie să răspundă un cadru didactic azi.

Ideea dezvoltării competenţelor didactice, agreată de toţi specialiştii, se justifică şi prin programele de formare a cadrelor didactice şi accentul pus pe evoluţia în carieră.

Însă, deşi se recunoaşte importanţa tuturor competenţelor, deşi se admite că un profesor bun deţine la un nivel înalt de dezvoltare toate competenţele necesare unei activităţi eficiente, chiar profesorii sunt cei care realizează o ierarhizare a competenţelor acordându-le importanţă diferită .

Într-un studiu despre formarea cadrelor didactice (Iucu, Pânişoară), autorii au surprins faptul că profesorii nu acordă aceeaşi importanţă tuturor competenţelor, cele cu incidenţă în construcţia standardelor educaţionale fiind: „psiho-pedagogică, comunicativ-empatică, decizională, evaluativă, organizaţională, consiliere, metodică, caracterială." (Iucu, Pânişoară, 2000, p.53)

Ierahizarea competenţelor didactice evidenţiază cel puţin două aspecte: unul legat de clasificarea competenţelor: există unele absolut necesare pentru buna desfăşurare a activităţii didactice (cum ar fi, de exemplu, comunicarea didactică) altele necesare (de pildă competenţa managerială) şi unele opţionale, însă toate având grade diferite de dezvoltare (minim, mediu, maxim). Acestă viziune nu este nouă dar ceea ce reprezintă o noutate este gradarea acestor competenţe care oferă o imagine mai clară despre evoluţia competenţei şi a modului original de a se structura la nivelul personalităţii cadrului didactic, accentuându-se ideea profesionalismului deschis .

Al doilea aspect vizează reprezentarea cadrelor didactice despre propriul lor circuit de status-roluri. Foarte important de subliniat este faptul că, majoritatea cadrelor didactice nu conştientizează suficient de bine rolurile pe care le exercită, modul în care se structurează şi cum evoluează de-a lungul carierei didactice. Nu întâmplător azi, vorbim despre compenteţa referitoare la dezvoltarea profesională, competenţă care multă vreme a rămas implicită şi ca atare a afost tratată formal, „de la sine” (în sensul că e firesc sa te dezvolţi prin cursuri de perfecţionare)

Originalitatea comportamentului didactic constă în structurarea specifică a elementelor competenţei didactice şi a combinării acestora cu diferite trăsături de personalitate şi cu elemente de experienţă didactică, în modul de evoluţie a competenţelor de-a lungul carierei didactice şi nu în utimul rând, în modul de conştientizare şi afirmare a lor în plan comportamental, concret al practicii la clasă.



Rezumat

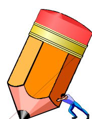
Din perspectivă pedagogică, afirmă M.Constandache, profesia didactică este abordată „atât din punct de vedere descriptiv, prin surprinderea clară a funcţiilor cadrului didactic, cât şi normativ în perspectiva a ceea ce trebuie să devină prin asimilarea la statutul său a unor noi roluri şi responsabilităţi”

În sensul cel mai larg, prin competenţă pedagogică se înţelege „capacitatea unui educator de a se pronunţa asupra unei probleme pedagogice, pe temeiul cunoaşterii aprofundate a legităţilor şi determinărilor educative.

În sens restrâns, se referă la capacitatea unei persoane de a realiza la un anumit nivel de performanţă totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice” (Gliga, coord, 2002, p.27)

Profilul de competență al cadrului didactic :

- ***Competenţe didactice (proiectarea, conducerea şi evaluarea procesului didactic)***
- ***Competenţe psihoeducaţionale***
- ***Competenţe psihosociale, manageriale şi socio-educaţionale***
- ***Dezvoltarea profesională***



Test de evaluare a cunoştinţelor

1. Descrieți pe scurt (20 de rânduri) statutul profesional al profesorului din Romînia.

2. Realizați o ierahie a competențelor didactice. Argumentați alegerea fcauta.

Raspunsurile testului de autoevaluare nr.1. : 1b, 2a ,3b, 4c, 5a ,6a, 7c, 8a ,9c, 10b

Raspunsurile testului de autoevaluare nr.2: 1a, 2b, 3b ,4c, 5a, 6c, 7b ,8a, 9b, 10b.

Bibliografie:

1. Ausubel D., Robinson F.G, 1981, *Învăţarea în şcoală, o introducere în psihologia pedagogică,* E.D.P, Bucureşti

2. Balle Francis (coord.) , 2005, *Dicţionar de media*, Ed.Univers Enciclopedic, Bucureşti

3. Bennett N., Crawford M, Riches C., 1992, *Managing Change in education. Individual and Organizational Perspectives,* Ed. at the Open University London

4. Bîrzea, C., 1998, *Arta și știința educației*, E.D.P R.A, București

5. Călin M., 1996, *Teoria educaţiei*, Ed.All, Bucureşt

6. Cristea S., 2000, *Dicţionar de pedagogie*, Ed.Litera Internaţional, Chişinău

7. Cristea S., 2010, Fundamentele pedagogiei, Ed.Polirom, Iași

8. Cucoş C., 2006, *Informatizarea în educaţie*, Ed.Polirom, Iaşi

9. Cucoş C., 2002, *Pedagogie*, Ed.Poliorom, Iaşi

10. Delors J., (coord.), 2000, *Comoara lăuntrică*,Ed.Polirom, Iaşi

11. Dragu Anca,1998, *Structura personalităţii profesorului*, E.D.P, Bucureşti

12. Gliga Lucia (coord.), 2002, *Standardele profesionale pentru profesia didactică*, M.E.C., Bucureşti

13. Goleman Daniel, 2001, *Inteligenţa emoţională*, Ed.Curtea Veche, Bucureşti

14. Hines, J. M., Hungerford, H. R., Tomera A. N. (1987*). Analysis and Synthesis of reaserchs on Responsabile Enviromental Behavior: A Meta - Analysis* The Journal of Environmental Education, 18:2,1-8

15. Iucu, R., 2004, *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*, Ed.Humanitas Educaţional, Bucureşti

16. Maciuc Irina, 1998, *Formarea formatorilor.Modele alternative şi programe modula-re*, E.D.P.- R.A., Bucureşti

17. Malița, M. ,1998, *Zece mii de culturi. O singură civilizație*, București: Ed. Nemira

18. Marcus S. (coord), 1999, *Competenţa didactică*, Ed.All, Bucureşti

19. M.E.C., 2001, *Management educaţional pentru instituţiile de învăţământ*, Bucureşti

20. Mitrofan N., 1988, *Aptitudinea pedagogică*, Ed. Academiei, Bucureşti

21. Molan V., 2007, *Inspecţia şcolară, componentă a managementului educaţional*, Ed. Paralela 45, Piteşti

22. Momanu Marina,2002, Introducere în teoria educaţiei, Ed.Polirom, Iaşi

23. Moon B, Vlăsceanu L, Barrows L.C, 2002, Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education In Europe: Current Models and New Developments, UNESCO CEPES

24. Naisbitt John, 1989, *Megatendinţe. Zece tendinţe care ne schimbă viaţa*, Ed.Politică, Bucureşti

25. Neculau A., 1978, *Calităţile profesorului văzute de elevi, Revista de pedagogie nr.1*

26. Neculau A., 2004, *Educaţia adulţilor*, Ed.Polirom, Iaşi

27. Panţuru S., Voinea M., 2006, Psihologie educaţională, Ed.Universităţii Lucian Blaga, Sibiu

28. Păun E., 1999, *Şcoala- abordare sociopedagogică*, Ed.Polirom, Iaşi

29. Păun E., Potolea D., 2002, *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*, Ed.Polirom, Iaşi

30. Pânişoară Ion- Ovidiu, *Comunicarea eficientă*, Ediţi a II-a, 2004, Polirom, Iaşi

31. Poenaru R., Sava F., 1998, *Didactogenia în şcoală. Aspecte deontologice,psihologice şi pedagogice*, Ed. Danubius, Bucureşti

32. Ritzer, G., 2010, *Globalizarea nimicului*, Ed.Humanitas, București

33.

34. Siebert H., 2001, *Pedagogie constructivistă*, Ed.Institutul European, Iaşi

35. Siebert H., 2001, *Învăţarea autodirijată şi consilierea pentru învăţare*, Ed. Institutul Europen, Iaşi

36. Silverstone R., 1999, *Televiziunea în viaţa cotidiană*, Ed.Polirom, Iaşi

37. Stan E., 2004, *Pedagogie postmodernă*, Ed.Institutul European, Iaşi

38. Şoitu Laurenţiu, *Pedagogia Comunicării*, 2001, Ed.Institutul European, Iaşi

39. Pânişoară Ion- Ovidiu, *Comunicarea eficientă*, Ediţi a II-a, 2004, Polirom, Iaşi

40. Toma Steliana,1994, *Profesorul-factor de decizie*,Ed.tehnică, Bucureşti

41. Tudorică Roxana, 2007, *Managementul educaţiei în context european*, Ed. Meronia, Bucureşti

42. Vlăsceanu L,1979, *Decizie şi inovaţie în învăţământ, explorări teoretice şi empirice privind integrarea învăţământului cu cercetarea şi producţia,* E.D.P, Bucureşti